

*Міністерство освіти і науки,
молоді та спорту України*

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

**Н а ў к о в і
з а п и с к и**

**Психолого-педагогічні
науки**

№ 1



Ніжин – 2011

НАУКОВІ ЗАПИСКИ Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії: Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України;

Зайченко Іван Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор кафедри географії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотнік Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуховська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

Тезікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепелева Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України;

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Постановою ВАК України збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Бюлетень ВАК України. – 2011. – № 3. – С. 4).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 6 від 27.01.11 р.

Н 34 Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 1. – 190 с.

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного засобу масової інформації
Серія КВ № 17181–59513 від 12.10.2010 р.

Адреса видавництва: вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 2-45-30
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru

Верстка та макетування – Приходько Н. О.
Літературний редактор – Конівненко А. М., Лісовець О. М.
Коректор – Конівненко А. М.
Перекладач – Коваленко В. О.

Підписано до друку 06.04.2011 р.
Гарнітура Computer Modern
Тираж 100 пр.

Формат А4
Офсетний друк
Замовлення №

Папір офсетний
Ум. друк. арк. 25,51

Свідоцтво про внесення до
Державного реєстру суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2011 р.
© Коваленко Є. І.

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 1, 2011 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Сбруєва А.А.</i> Інноваційний потенціал порівняльно-педагогічної освіти: з досвіду викладання в сучасному українському університеті.....	7
<i>Аніщенко О.В.</i> Педагогічний потенціал наукової організації праці	11
<i>Шеврун Н.В.</i> Іншомовна підготовка студентів технічних університетів як важливий аспект євроінтеграційного освітнього процесу.....	15
<i>Ковальчук О.С.</i> Європейські моделі громадського управління школою.....	19
<i>Оржеховська О.</i> Стратегії міжнародних організацій з формування здорового способу життя молоді	25
<i>Локшина О.І.</i> Європейський вимір освіти як світоглядний потенціал шкільництва в країнах Європейського Союзу.....	30
<i>Чернякова Ж.Ю.</i> Мультилінгвізм як проблема порівняльно-педагогічних досліджень: європейський контекст	36
<i>Радченко Т.А.</i> Актуальність проблеми полікультурної освіти у сучасному суспільстві.....	40
<i>Чистякова І.А.</i> Мережеві технології: розвиток та поширення інновацій як предмет порівняльно-педагогічних досліджень.....	43
<i>Огієнко О.І.</i> Порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих як перспективний напрямок розвитку педагогічної компаративістики.....	47
<i>Ростовська І.О.</i> Теоретико-експериментальне дослідження проблеми формування мотивації учіння гри на фортепіано в учнів.....	51
<i>Щербак П.І., Благінін В.М.</i> Питання формування потреби фізичної досконалості майбутніх педагогів у сучасних науково-педагогічних дослідженнях	55
<i>Гриценко І.А.</i> Візні заняття як форма організації навчання з підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів на основі компетентнісного підходу	57
<i>Блистів О.М.</i> Формування розкладу навчальних занять у ВНЗ як одна з передумов ефективного планування підготовки фахівців.....	62
<i>Шевчук М.О.</i> Модель ідеального вчителя особистісно орієнтованої школи.....	65
<i>Лукашова Н.І.</i> Модульно-рейтингова технологія навчання хімії в історичному аспекті – інноваційна складова змісту фахової методики.....	72
<i>Падун Н.О., Андрійв Н.Й.</i> Особливості форм інтегрованого навчання у сучасній школі.....	79

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Помігуєв О.Ю.</i> Інтерактивні технічні засоби навчання на заняттях нових інформаційних технологій	83
<i>Грицай А.М., Колесник І.В.</i> Організація занять з домашнього читання за книгою Л.Алькот “Маленькі жінки”	87
<i>Максименко О.О.</i> Про особливості організації навчання іноземних мов у вищій школі країн Західної Європи.....	91

<i>Падун Н.О., Поприткіна Д.Ш.</i> Використання комп'ютерних технологій – один із засобів підвищення ефективності вивчення біології у сучасній школі.....	96
<i>Комиссаренко Е.В.</i> Особенности тестового контроля знаний студентов по высшей математике в условиях кредитно-модульной системы обучения.....	101
<i>Філоненко О.С.</i> Спостереження як метод педагогічної діагностики у процесі неперервної педагогічної практики студентів.....	103
<i>Гончарова О.Н., Касаткин Д.А.</i> Организация познавательной деятельности обучаемых в системе дистанционного обучения	107
<i>Гуріненко І.Ю.</i> Реалізація міжпредметних зв'язків шляхом використання медіа-засобів навчання у ВНЗ МНС України.....	111

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

<i>Удовиченко Н.К.</i> Деякі аспекти підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до фахового спілкування на міжнародному рівні.....	115
--	-----

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<i>Коваленко Є.І.</i> Проблеми порівняльної педагогіки у педагогічній спадщині Софії Русової.....	119
<i>Шахрай Т.О.</i> Аксиологія родинного виховання ХІХ–ХХ ст. у змісті сучасної педагогічної освіти (на матеріалах дворянсько-поміщицьких сімей Волині).....	123
<i>Дубровська Л.О.</i> Роль педагогічної спадщини С.І.Миропольського у розробці проблеми індивідуального підходу до учнів у др. пол. ХІХ ст.....	128
<i>Тонконог Л.М.</i> Історична ретроспектива розвитку раннього навчання іноземних мов у вітчизняній педагогіці.....	131
<i>Безлюдна В.В.</i> Історія виникнення у США системи соціально-педагогічної роботи з сім'єю	135
<i>Шульга Н.В.</i> Передумови становлення полікультурної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії: антропологічний аспект.....	139
<i>Щербань І.Ю.</i> Сільська школа США як культурно-освітній центр місцевої громади: стан дослідженості проблеми.....	143
<i>Борисенко І.В.</i> Початкова школа Великої Британії в європейському освітньому просторі.....	147
<i>Бутова В.О.</i> Діалог культур у мовній освіті Фінляндії.....	151
<i>Зайцева Н.Г.</i> Соціокультурні засади розвитку двомовної освіти в США.....	155
<i>Солощенко В.М.</i> Реформування організаційної структури університетської освіти в Німеччині у контексті Болонського процесу.....	159
<i>Коваль Т.В., Лук'янюк Г.П.</i> Освіта і наука об'єднаної Німеччини в побудові суспільства знань	163
<i>Балтремус В.Є.</i> Головні напрями соціалізації учнів у демократичних школах Європи та США.....	168
<i>Коваленко В.О.</i> Перші альтернативні системи навчання в США (кін. ХІХ – поч. ХХ ст.).....	173
<i>Литовченко І.М.</i> Витоки становлення освіти дорослих США	179
<i>Михайленко О.В.</i> Порівняльний аналіз професійної підготовки фахівців-юристів в Україні, Німеччині та США.....	183

CONTENTS

METODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Sbrueva A. Innovative Potential of Comparative Pedagogical Education: From the Teaching Experience in a Contemporary Ukrainian University.....	7
Anischenko O. Educational Potential of Scientific Management of Labour.....	11
Sheverun N. Teaching Foreign Languages in Technical Universities as an Important Aspect of Euro integration of Educational Process.....	15
Kovalchuk O. European Models of School Management in Civil Society.....	19
Orzhekhovska O. Strategies of International Organizations in Promoting Healthy Life Style among Young People.....	25
Lokshyna O. European Dimension of Education as Ideological Potential.....	30
Chernyakova Zh. Multilingualism as a Subject of Comparative Pedagogic Research: The European Context.....	36
Radchenko T. Polycultural Education as a Topical Issue of the Modern Society.....	40
Chystiakova I. Network technologies: development and dissemination of innovations as a subject of comparative pedagogical research.....	43
Ogienko O. Comparative research on adult education as a promising direction in comparative pedagogics.....	47
Rostovska I. Theoretical and experimental research on forming the motivation of learning to play the piano.....	51
Blahinin V., Scherbak P. Issues of the formation of the need for physical fitness of future teachers in contemporary pedagogics.....	55
Hrytsenok I. In-service training of administrative and pedagogical staff on the basis of competence approach.....	57
Blystiv O.M. Timetables of classes at higher educational institutions as one of the preconditions for effective planning in teacher training.....	62
Shevchuk M. A Model of an Ideal Teacher in Personality-Oriented School.....	65
Lukashova N. The modular-rating technology of teaching chemistry as an innovative component of professional methodology: the historical aspect.....	72
Padyn N., Andriyiv N. Specific features of integrated education in modern school.....	79

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Pomiguyev O. Interactive devices as teaching aids in class new information technologies.....	83
Grytsay A., Kolesnik I. Organization of home reading classes after the book "Little Women" by L.Alcott.....	87
Maksimenko O. On the Peculiarities of Foreign Language Teaching in the Western European Higher Education.....	91
Padun N., Poprytkina D. Using computer technologies as means of effectiveness enhancement in teaching biology in modern school.....	96
Komissarenko O. Specific features of higher mathematics test in the conditions of the credit-modular system of education.....	99
Filonenko O.S. Observation as a Method of Pedagogical Diagnostics in the Process of Students' Continuous Pedagogical Practice.....	103
Goncharova O., Kasatkin D. Organization of students' cognitive activity in distance learning.....	107
Gurinenko I. Realization of interdisciplinary connections via educational media in higher educational institutions of ministry of emergency situations of Ukraine.....	111

PROFESSIONAL PEDAGOGIC

Udovychenko N. Some Aspects of Foreign Languages Teacher Training for the Professional Communication at the International Level.....	115
---	-----

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Kovalenko Y. Problems of comparative pedagogy in S.Rusova's heritage.....	119
Shakhray T. Axiology of family education in the XIX–XX centuries in the content of modern pedagogical education (Based on families of noblemen and landowners of the Volyn region).....	123
Dubrovskaya L. The role of pedagogical heritage of S.I.Myropolsky in the development of individual approach in the second half of the XIX century.....	128
Tonkonog L. Historical retrospective on development of early foreign language teaching in the Ukrainian pedagogy.....	131
Bezlyudna V. The Origin of the System of Family Education and Social Work in the USA.....	135
Shulga N. Factors of multicultural education in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: anthropological aspect.....	139
Scherban I. Rural Schools in the U.S. as Cultural and Educational Centers of Local Communities.....	143
Borysenko I. The primary school of Great Britain in the European educational space.....	147
Butova V. The Dialogue of Cultures in Language Education in Finland.....	151
Zaytseva N. Sociocultural foundations of the development of bilingual education in the USA.....	155
Soloschenko V. Reforming the Organizational Structure of University Education in Germany in the Context of Bologna Process.....	159
Koval T., Lukianiuk G. Science and Education in the Unified Germany in Building a Knowledge Society.....	163
Baltremus V. The basic vectors of socialization of students in the democratic schools of the European countries and USA.....	168
Kovalenko V. First alternative systems of education in the USA (the end of the 19 th —the beginning of the 20 th century).....	173
Lytovchenko I. The origin of adult education in the USA.....	179
Mykhailenko O. Analysis of educational curriculums of legal colleges of the USA.....	183

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.74;005.591.6: 378.14(477)

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Сбруєва А.А.

У статті подано характеристику інноваційного потенціалу навчальних курсів з порівняльної педагогіки, що викладаються автором на освітньо-кваліфікаційних рівнях бакалавр і магістр та в рамках аспірантської підготовки. Сконцентовано увагу на освітньо-політичному, структурному, змістовому, технологічному та управлінському аспектах освітніх інновацій у зарубіжних освітніх системах.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, інновації, освітня політика, структура, зміст, технологія, управління.

В статье представлена характеристика инновационного потенциала учебных курсов по сравнительной педагогике, преподаваемых автором в рамках подготовки бакалавров, магистров и аспирантов. Внимание сконцентрировано на таких аспектах инновационных процессов, реализуемых в зарубежных системах образования, как политический, структурный, содержательный, технологический и управленческий.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, инновации, образовательная политика, структура, содержание, технология, управление.

The article describes the characteristics of innovative potential of training courses on comparative Pedagogics, taught by the author within the framework of undergraduate, graduate and postgraduate programs. The focus is on political, structural, content, technological and managerial aspects of innovation processes implemented in foreign systems of education.

Key words: comparative Pedagogics, innovation, educational policy, structure, content, technology, management.

Постановка проблеми. На початку XXI ст. в умовах перетворення освіти на продуктивну силу та формування глобального освітнього простору запозичення прогресивного освітнього досвіду інших країн стають не менш важливими і можливими, ніж запозичення ефективних промислових або інформаційно-комунікаційних технологій. Тож порівняльно-педагогічні студії перетворилися в сучасних умовах із засобу задоволення суто пізнавального інтересу науковців на нагальну державну справу, важливість якої підтверджується таким стратегічного значення документом, як "Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.". З огляду на такі міркування абсолютно необхідним, на нашу думку, є включення у зміст професійно-педагогічної освіти українських учителів широкого кола знань про актуальні досягнення зарубіжної теорії освіти, ефективної реформаційної

освітньої політики та інноваційної педагогічної практики. Такі знання повинні бути невід'ємною складовою всіх професійно орієнтованих навчальних курсів. Однак достатньо системно та послідовно їх критичне сприйняття, осмислення можливостей творчого застосування може бути сформовано передусім у межах спеціальних навчальних курсів.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методологічні засади та змістові складові порівняльної педагогіки як навчального предмета стали предметом розгляду провідних компаративістів західного світу, передусім таких, як Ф.Альтбах, Р.Арноу, Дж.Бірідей, Д.Вілсон, М.Брей, Е.Велч, Х.Ван Дейл, М.Екштейн, Е.Епштейн, І.Кендл, Г.Ноа, Ф.Ремірес, К.Торрес, Б.Холмс та багато інших. На пострадянському освітньому просторі найбільший внесок у розвиток порівняльно-педагогічної освіти здійснили такі російські науковці,

як Б.Л.Вульфсон, А.Н.Джуринський, В.П.Лапчинська, З.О.Малькова, К.І.Салімова; українські компаративісти Н.В.Абашкіна, Г.С.Єгоров, М.Ю.Красовицький, Н.М.Лавриченко, О.І.Локшина, Б.Ф.Мельниченко, Л.П.Пуховська та ін. Досвід автора статті у розробці навчального курсу з порівняльної педагогіки мав своїм результатом підготовку двох видань навчальної програми та посібника, що отримували Грифи МОН України [2].

Метою статті є характеристика найбільш вагомих освітніх інновацій, що знаходять висвітлення у процесі викладання порівняльної педагогіки в сучасній вищій педагогічній школі України.

Виклад основного матеріалу. Освіта епохи формування суспільства знань розвивається у неперервному інноваційному режимі. Це означає, що освітні системи абсолютної більшості країн зазнають неперервних більш або менш масштабних змін, модернізацій, реформаційних перетворень. Вивчення навчального курсу порівняльної педагогіки передбачає зосередження уваги на провідних аспектах цих процесів, серед яких найважливішими ми вважаємо освітньо-політичний, структурний, змістовий, технологічний, управлінський, соціально-виховний, професійно-освітній.

До найбільш актуальних *освітньо-політичних інновацій* у сучасному шкільництві, що є предметом розгляду в рамках навчального курсу порівняльної педагогіки, слід, на нашу думку, віднести такі:

- процеси глобалізації освіти, що означають домінування в сучасній освітній політиці будь-якої орієнтації значної більшості країн неоліберальної ідеології, побудованої на таких принципах, як ерозія суверенітету національної держави та повноти її повноважень у сфері освіти; поширення на освіту ринкових механізмів конкуренції; трансформація форм контролю в освіті, тобто перехід від контролю політичного, адміністративного до контролю ринкового, споживацького; заохочення державно-приватного партнерства в освіті та ін. [6];

- інтернаціоналізація освітньої політики, причиною якої стала, зокрема, активізація впливу міжнародних організацій у прийнятті освітньо-політичних рішень. До організацій, що є найбільш активними творцями наднаціональної освітньої політики, належать, передусім, ЮНЕСКО, МВФ, СОТ, ЄС, ОЕСР. Освітні програми названих вище організацій зумовлюють уніфікацію змістової спрямованості реформаційних програм значної кількості країн, що зосереджуються протягом останніх 20–25 років на питанні підвищення якості освіти шляхом запровадження стандартів світового рівня та зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів (студентів). Інструментом такого впливу можуть слугувати міжнародні програми оцінки якості знань учнів PISA, що проводяться ОЕСР протягом останнього десятиріччя для визначення рівня мовної, математичної та природничо-наукової грамотності випускників базових шкіл. Участь у цих моніторингових акціях уже стала причиною прийняття цілому ряду рішень у галузі курікулярної політики в країнах-членах ОЕСР;

- регіоналізація освітньої політики, що є найбільш значущою у сфері вищої освіти. Найбільш яскравим проявом регіоналізації є розвиток

Болонського процесу, який передбачає утворення єдиного простору вищої освіти у європейському регіоні. Підкреслимо, що аналогічні процеси відбуваються фактично у всіх геополітичних регіонах світу. Змістовими компонентами регіональної освітньої політики у сфері вищої освіти різних регіонів сучасного світу є такі: 1) створення стабільної організаційної структури регіонального співробітництва, розробка стратегічних напрямів розвитку його, визначення джерел фінансування широкої сукупності регіональних програмних ініціатив у сфері освіти; 2) створення та розвиток програм мобільності студентів, викладачів, дослідників, експертів, менеджерів; 3) розвиток регіональних механізмів забезпечення якості освітніх програм, що надаються іноземним студентам, та процедур взаємовизнання навчальних курсів і програм, засвоєних в університетах інших країн; 4) розробка фінансових механізмів, які сприяли б розвитку співпраці у сфері регіональних наукових досліджень; 5) створення інфраструктури для розвитку співробітництва між університетами та бізнесовими структурами регіону; 6) сприяння вивченню регіональних мов усіма студентами ВНЗ; 7) сприяння здійсненню досліджень з проблем, що стосуються взаємовідношень між країнами регіону; 8) розвиток електронної інформаційної бази регіонального співробітництва у сфері вищої освіти [3, с. 35–36]. Регіоналізація освітньої політики означає передачу значного обсягу владних повноважень в освітній сфері на наднаціональний рівень, де до прийняття стратегічних рішень залучається широке коло зацікавлених сторін. У контексті Болонського процесу новими “гравцями” на полі освітньої політики стали міжнародні організації, що об’єднують навчальні заклади (Європейська асоціація університетів, Європейська асоціація вищих навчальних закладів), студентів (Європейського студентського союзу Європейський союз студентів), роботодавців (Європейська спілка підприємців), урядові структури країн-членів Болонського клубу, що є відповідальними за реформи у вищій освіті.

До *структурних інновацій*, що стають предметом уваги в рамках розгляду освітніх реформ у розвинених країнах світу, належать, передусім, такі:

- формування системи неперервної освіти як в окремих країнах, так і в єврозоні в цілому. В рамках побудови системи неперервної освіти інтенсифікується розвиток окремих її ланок, передусім систем дошкільної, повної середньої, вищої освіти та освіти дорослих;

- дошкільна освіта, що стала в розвинених країнах масовою протягом останніх двадцяти років, інтегрується у базову ланку, перетворюючись на її рівноправну складову, яка потребує стандартизації змісту освіти і якості знань, підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів на рівні, не нижчому бакалаврського;

- загальною в масштабах розвинених країн фактично стала повна середня освіта, що здійснюється шляхом глибокої спеціалізації (профілізації) старшої ланки середньої школи, яка дає можливість своїм випускникам або повноцінно підготуватись до вступу в університет чи у заклад вищої освіти неуніверситетського типу, або

отримати професійну підготовку середнього спеціального чи початкового рівня. Заклади середньої освіти академічного профілю все більш активно запроваджують індивідуальні поглиблені навчальні програми, що передбачають встановлення зв'язків з університетськими кафедрами і навіть вивчення певних навчальних курсів університетського рівня вже у період навчання учня у школі. Заклади професійного профілю передбачають здебільшого поєднання як теоретичної, так і практичної підготовки учня до майбутньої професійної діяльності. У будь-якому випадку юнацтво навчається в школі достатньо тривалий час (як правило, щонайменше до 18 років, а у разі отримання середньої освіти академічного типу – до 20–22 років) [4, с. 9–22]. Подовження шкільного навчання молоді, що стало загальною практикою у розвинених країнах, зумовлює зміни у відповідних освітніх структурах значної кількості інших країн, які поставили за мету інтегруватися у регіональні та глобальний освітні, культурні та економічні простори;

- бурхливого розвитку зазнає вища освіта, яка набула у ряді регіонів масового характеру (Північна Америка, Західна Європа, Японія, Корея тощо). Найбільш поширеними змінами структурного характеру, що є характерними для світової вищої освіти, є процеси університизації спеціалізованих вишів (зокрема технічних, педагогічних), диференціації університетів (наприклад, утворення дослідницьких, навчальних, віртуальних, корпоративних, розподілених по території, мережевих, національних, регіональних, міжнародних тощо університетів); інтернаціоналізації навчальних закладів (зокрема, відкриття філій за кордоном, укладання франшизних, твінінгових тощо угод про міжнародне співробітництво); розширення сфери освітніх послуг вишів: надання не тільки академічних та наукових ступенів, але й робітничих професій [5, с. 243–280];

- глобальні зміни відбуваються в структурі академічних та наукових ступенів. Формула бакалавр – магістр – доктор фактично стала глобальним стандартом, що має деякі національні варіації у кількості і назвах магістерських (кар'єрний, професійний, науковий) і докторських (негабілітований, габілітований) ступенів;

- ознакою розвитку суспільства знань є формування в межах системи неперервної освіти такої підструктури, як освіта дорослих. Надання освітніх послуг у системі освіти дорослих здійснюють заклади усіх форм власності та усіх академічних рівнів. Навчальні програми для цієї категорії учнів можуть мати як загальноосвітню, професійну, так і культурно-просвітницьку спрямованість.

Новації *змістового характеру*, що стають предметом нашого розгляду, стосуються, передусім, особливостей побудови національних стандартів та національних навчальних планів, запроваджених у ході освітніх реформ останніх десятиліть. Головними тенденціями у цій сфері ми вважаємо:

· запровадження освітніх стандартів світового рівня, орієнтованих на забезпечення конкурентоспроможності особистості та нації на глобальному ринку робочої сили;

· зосередження процесів стандартизації змісту освіти навколо таких ключових навчальних дис-

циплін, як рідна мова, математика, природничі науки, ІКТ, соціальні науки, географія, іноземна мова, мистецтво, виробничі технології, фізична культура (охорона здоров'я). Найбільш активно процеси реформування відбувалися в таких предметних галузях, як рідна мова, природничі науки, математика;

· зближення змісту обов'язкової освіти в різних країнах, що дозволяє говорити про розвиток “глобалізації кулікуму”, тобто уніфікацію і навіть стандартизацію змісту освіти та якості знань не тільки в регіональному, національному, а й у наднаціональному вимірах. Важливим чинником активізації такого процесу стали міжнародні моніторингові акції порівняння якості знань, передусім такі, як TIMMS, PISA, PIRLS, CIVICS, SITES;

· перехід до результативної парадигми освіти, що зумовило встановлення планових показників навчальних досягнень учнів, шкіл, освітніх систем;

· поширення практики викладання інтегрованих навчальних курсів, спрямованих на формування в учнів розуміння взаємопов'язаності навколишнього світу [1, с. 242–245].

Ще одним важливим виміром інноваційних процесів у сучасній освіті є *технологічний*. Висока інтенсивність, що є характерною для цього виміру змін, зумовлена, по-перше, відмовою від інструктивістської моделі побудови навчального процесу і зростанням популярності в педагогічному середовищі ідей конструктивізму; по-друге – запровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес [5, с. 46–58].

Головними проявами таких концептуальних змін у діяльності як середньої, так і вищої школи стали:

· перехід від практики прямого інструктування учнів до навчальної та дослідної діяльності, у якій вони співпрацюють з учителем та між собою у досягненні розуміння навчального матеріалу. Варіантами таких підходів є коопероване навчання, саморегульоване навчання, кероване дослідження, самонавчання;

· формування дитиноцентрованого навчального середовища, в якому спрямування на ефективні навчальні результати поєднується із забезпеченням емоційного комфорту учнів у навчальному процесі а також створенням естетично виразного навчального контексту;

· зміна ролі вчителя в навчальному процесі: він перестає виконувати функцію “агента передачі навчального плану”. Його роль варіюється від тренера до провайдера, організатора, менеджера індивідуалізованого навчального простору. За таких умов педагогічна діяльність вимагає значно ширшого кола професійних компетентностей, пов'язаних з потребою повноцінної реалізації автентичних освітніх потреб кожного учня та їх оцінки [7].

На особливу увагу заслуговують технологічні інновації альтернативних навчальних закладів, що отримують все більший розвиток не тільки в рамках приватного, але й державного шкільництва. Навчальні технології у цих закладах, як правило, передбачають розширення фізичних меж навчального середовища, що не обмежуються класною кімнатою: альтернативою їй стає “навчальна громада”, яка включає значно ширше коло людських,

природних, культурних та технологічних ресурсів. Характерною є спрямованість альтернативних шкіл на розвиток внутрішньої, а не зовнішньої навчальної мотивації учнів, що зумовлює високий рівень їх свободи у навчальному процесі, деволюцію форм звітності, специфічні форми, функції та культуру оцінювання навчальних результатів. Перевага надається критеріальному оцінюванню, а також навчальним звітам, методу портфоліо, в яких учні можуть висловлювати судження щодо результатів своєї роботи. Загальним принципом організації оцінювання в альтернативних школах є надання підтримки учню, тобто надання йому "кредиту" довіри, а не вираховування "дебіту" його заборгованості.

В цілому, як зазначають експерти, якщо навчальна альтернатива поєднує в собі індивідуалізований навчальний план з можливістю співробітництва в рамках виконання групових оригінальних дослідних проєктів, забезпечує учням доступ до різноманітних джерел знань та вважає критерієм оцінки їх діяльності глибоке розуміння навчального матеріалу – така альтернатива може слугувати моделлю для оновлення, або для "перевинаходу" традиційної школи [8, с. 67–91].

Нарешті, все більшого значення набувають *інновації у сфері управління* освітніми системами в цілому та навчальними закладами зокрема. В основу цих інновацій покладена нова філософія управління якістю, яка передбачає запровадження централізованого цілевизначення (стандартів змісту

освіти) і контролю якості досягнутих результатів (зовнішніх стандартизованих тестів, національних екзаменів) та децентралізованого процесуального менеджменту (програм автономного шкільного менеджменту). На увагу заслуговують і такі управлінські інновації, як нові форми шкільного лідерства (дистрибутивне, демократичне, розподілене тощо), а також мережеві технології управління інноваційними процесами.

Висновки. Досягнення навчальними курсами з порівняльної педагогіки своєї мети, а саме розвитку критичного та творчого мислення майбутніх педагогів, формування системи знань про кращі прогресивні здобутки світової та європейської освітньої теорії, політики та практики, а також умінь визначення засобів їх творчого застосування, можливе лише за умови цілеспрямованого та систематизованого розгляду освітніх інновацій. Однак на кожному з етапів навчання доцільно, на нашу думку, визначати певні змістові пріоритети, що зумовлені як логікою самого курсу, так і рівнем підготовленості студентів до їх сприйняття. Досвід переконує, що на рівні бакалаврської підготовки ми вважаємо доцільним розгляд структурного, змістового та технологічного аспектів інновацій, а на рівні магістерської та аспірантської – освітньо-політичного, управлінського та професійно-освітнього.

На **подальший розгляд** заслуговує ще ряд аспектів освітніх інновацій, що не знайшли висвітлення у даній статті, зокрема соціально-виховний та професійно-освітній.

Література

1. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосовієтських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : [монографія] / А. А. Сбруєв. – Суми : ВАТ "Сумська обласна друкарня". Видавництво "Козацький вал", 2004. – 500 с.
2. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : [навчальний посібник] / А. А. Сбруєв. – [2-ге вид., стер.]. – Суми : ВТД "Університетська книга", 2005. – 320 с.
3. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєв. – Суми : СумДПУ, 2008. – 80 с. – (Препринт).
4. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / [за ред. О. І. Локшиної]. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 232 с.
5. International Handbook of higher education / James J. F. Forest (Ed.), Philip G. Altbach (Ed.) – Springer, 2006. – 1102 p.
6. Peters M. Neoliberalism. Encyclopedia of philosophy of education. 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.educacao.pro.br/>. – Назва з екрана.
7. Sawyer R. K. Optimizing learning: Implications of learning sciences research / R. K. Sawyer // Innovating to learn, Learning to innovate. – Paris : OECD Publications, 2008. – P. 46–58.
8. Sliwka A. The Contribution of Alternative Education / A. Sliwka // Innovating to learn, Learning to innovate. – Paris : OECD Publications, 2008. – P. 67–91.

УДК 371:377.147.1:658.311.03

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАУКОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАЦІ

Аніщенко О.В.

Автором обґрунтовано висновок про формування сучасної теорії наукової організації праці (НОП) педагогів та учнів як про результат взаємодії різних наук. Проаналізовано сутність НОП суб'єктів навчально-виховного процесу в контексті взаємодії педагогічних наук.

Ключові слова: наукова організація праці (НОП), учні, педагоги, педагогічні науки, міждисциплінарний підхід.

Автором обоснован вывод о формировании современной теории научной организации труда (НОТ) педагогов и учащихся как о результате взаимодействия различных наук. Проанализирована сущность НОТ субъектов учебно-воспитательного процесса в контексте взаимодействия педагогических наук.

Ключевые слова: научная организация труда (НОТ), учащиеся, педагоги, педагогические науки, междисциплинарный подход.

The author substantiates the formation of the modern theory of scientific labour management (SLM) of students and teachers as a result of interaction of various branches of science. Essence of SLM in educational process is analyzed in the context of interplay of pedagogical sciences.

Key words: scientific labour management, students, teachers, pedagogical sciences, interdisciplinary approach.

Нагальність підвищення ефективності навчання, забезпечення здоров'язберігаючого простору закладів освіти, створення сприятливих умов для навчальної і викладацької праці, раціональне використання навчального й позанавчального часу, необхідність різнобічного розвитку особистості актуалізують проблему наукової організації праці (НОП) учнів і педагогів. Вищезазначене зумовлює необхідність запровадження інтегративного підходу, що передбачає врахування результатів комплексних досліджень у різних галузях науки з метою оптимізації організаційної, педагогічної, психологічної, санітарно-гігієнічної, економічної та інших складових навчально-виховного процесу у загальноосвітній і професійній школах.

Пропонуємо більш детально розглянути проблему НОП педагогів й учнів у контексті взаємодії педагогічних наук щодо педагогічного потенціалу наукової організації праці.

Для нашого наукового пошуку значний інтерес передусім становлять праці з проблем НОП у загальноосвітніх школах (Р.Асадова, Н.Я.Ільшова, Л.Ф.Колесников, В.Ф.Паламарчук, І.П.Раченко, А.Т.Сайко, М.В.Черпінський, Г.В.Юрчишина); щодо НОП у галузі професійної освіти (О.К.Гастев, О.А.Іньшин, М.З.Пітіурішвілі); з питань оптимізації навчального процесу (Ю.К.Бабанський, О.К.Гітман, І.Є.Семенко); з педагогічних проблем реалізації

здоров'язберігаючих технологій (М.Бротман, М.І.Комісарик, Н.П.Недоспасова, Л.Д.Соломенко) та ін. В аналізованих працях, авторами яких є вітчизняні й зарубіжні вчені, наукова організація праці суб'єктів навчально-виховного процесу у контексті взаємодії педагогічних наук не розглядається, що й зумовило вибір тематичного спектру нашої публікації.

На наше переконання, НОП являє собою комплексне поняття, яке слід розглядати у контексті урахування результатів досліджень у різних наукових галузях. Так, уже наприкінці 70-х рр. О.І.Титов НОП учнів тлумачив як категорію, що характеризується принаймні трьома факторами: технічним, організаційним і трудовим. Водночас академік С.Я.Батишев виокремив педагогічний, психофізіологічний та інженерно-економічний аспекти НОП [10, с. 132–134].

Ґрунтуючись на аналізі дослідницьких матеріалів, виходячи із сучасного стану розвитку гуманітарних, медико-біологічних, технічних та інших наук, наявності значної кількості новітніх наук, що виникли як суміжні на перетині декількох наукових галузей, вважаємо за доцільне умовно виокремити 7 аспектів НОП учнів і педагогів, а саме: педагогічний, психологічний, фізіологічний, соціальний, економічний, організаційно-управлінський, просторово-предметний [2, с. 46–50].

Результати здійсненого дослідження дають підстави для висновку, що *педагогічний аспект* НОП доречно розглядати як взаємодію дидактичної і виховної складових (див. рис. 1). Так, ще у 1903 р. І.Є.Андреевський – директор Глухівського учительського інституту, слушно зауважив, що якщо наука є виключно теоретичною, то вона “позбавлена будь-якого виховного значення; вона спрямовує лише на процес взаємодії і розвитку явищ, але не дає нам ніяких норм для практичної діяльності” [1, с. 124].

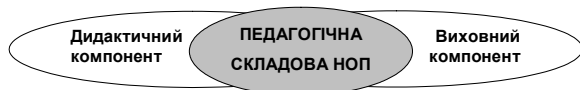


Рис. 1. Педагогічний аспект НОП учнів і педагогів

Отже, сутність дидактичної складової НОП ми передусім вбачаємо в єдності таких заходів: обґрунтовані змісту освіти на основі комплексного підходу, добрі раціональних методів і форм організації навчання й контролю, розробці належного навчально-методичного забезпечення. Також йдеться про аналіз знань, умінь і навичок учнів, виконання ними навчальних планів і програм. Це зумовлює ефективність педагогічного процесу за умови урахування реальних навчальних і фізичних можливостей учнів, раціонального використання часового, а також психофізіологічних, фінансових, трудових і матеріальних ресурсів, естетизації середовища закладів освіти. Саме естетизація простору навчального закладу будь-якого типу сприяє розвитку естетичної свідомості особистості, гармонізації емоційно-ціннісного ставлення до оточення, а також уважності, формуванню художнього смаку та ін.

Як відомо, педагогічні чинники за умови врахування психофізіологічних та інших факторів уможливають методично правильну побудову навчальних програм. Насамперед йдеться про відповідність їхнього змісту, структури принципам навчання з метою найбільш доцільного планування навчального процесу й керівництва ним, а також реалізації оптимальних форм і методів професійної підготовки. З метою обґрунтування дидактичної структури НОП учнів у контексті розробки навчальних програм для професійної школи необхідно урахувати особливості учнівського контингенту, рівень його підготовки до навчально-виробничої діяльності, психофізіологічні й педагогічні вимоги до формування професійних знань, умінь і навичок, можливості навчально-виробничої, матеріально-технічної бази навчального закладу.

Виховний компонент НОП суб'єктів педагогічної діяльності насамперед передбачає формування культури навчальної і педагогічної праці, у контексті яких особливого значення набувають уміння, навички щодо раціонального планування, організації та обліку своєї праці й діяльності колег, вміння злагоджено працювати у команді, а також відповідально за доручену справу, дотримання встановленого порядку й трудової дисципліни, сумлінність, самодисципліна, гуманне ставлення до

колег, творчий підхід до справи, культура мислення. Вищезазначене актуалізує доречність висловлених професором Тадеушем В.Новачьким міркувань щодо виховних цінностей ручної праці [7, с. 91, 93], які, на нашу думку, можуть розглядатися у контексті проблематики НОП. Учений наголошує на необхідності розвитку низки позитивних рис, серед яких – працьовитість, витривалість, подолання труднощів, пунктуальність, заощадження витрат, відповідальність за результати праці, оцінювання якості роботи, здатність системно аналізувати реальність, а також толерантність, навички співпраці.

Важливого значення набуває те, що виховна складова НОП педагога сприяє уникненню перевантажень, подоланню стресових ситуацій, попередженню “професійного вигорання” шляхом використання психотехнічних засобів і внутрішньоособистісних ресурсів/прийомів самовпливу.

Слід акцентувати увагу на тому, що багатоаспектність педагогічної взаємодії обумовлює її вивчення різними науками. Кожен із аспектів перебуває на перетині педагогічної й інших різновидів соціальної дійсності. Зокрема, педагогічні науки досліджують педагогічну дійсність за окремими видами її систем і підсистем у трьох аспектах – загальнопедагогічному, історико-педагогічному, порівняльно-педагогічному. У свою чергу, кожному із зазначених аспектів властиві 3 підаспекти [9, с. 11]: виховний, навчальний, організаційно-управлінський. Отже, на формування теоретико-методологічних засад НОП учнів і педагогів загальноосвітньої і професійної школи істотним чином впливають результати досліджень у педагогічних науках.

У контексті *загальної педагогіки* насамперед йдеться про оптимальне моделювання педагогічного процесу і конкретних організаційних форм навчання, а також про дотримання психолого-педагогічних принципів, пріоритетність здоров'язберігаючої педагогіки. Сутність цієї педагогіки виражається у готовності та здатності навчального закладу забезпечити високий рівень освітньої діяльності без шкідливого впливу на здоров'я учнів [8, с. 51]. Звідси випливає актуальне завдання загальноосвітньої і професійної школи – виховати потребу у дотриманні здорового способу життя, навчити учнів використовувати сучасні технології збереження й зміцнення здоров'я.

Виходячи з основних принципів *дидактики* як розділу педагогіки, актуалізується необхідність поєднання різних видів діяльності, використання інтерактивних технологій навчання. Емоційно врівноважена поведінка педагога, майстра виробничого навчання, обґрунтоване використання ними різних методів і засобів навчання сприяють кращому засвоєнню знань і зменшенню втомлюваності учнів. За таких умов забезпечується повноцінне функціонування як слухового, так і зорового аналізаторів, вдається зберегти стійкий інтерес учнів до навчання, подолати монотонність праці.

Вищезазначене актуалізує проблему формування культури розумової праці учнів, а також мотивації раціональної організації навчальної праці й відпочинку, формування вмінь і навичок планування навчальної і позанавчальної діяльності, організації їхніх робочих місць.

Результати наукових пошуків з *педагогіки праці* присвячені дослідженню впливу праці на людину, а також на професійну підготовку і виховання майбутніх спеціалістів. За Н.Г.Ничкало, педагогіка праці тісно пов'язана зокрема із психологією, медициною, філософією й фізіологією праці, економікою, менеджментом, ергономікою, антропологією, політичними науками. У контексті НОП цей напрям охоплює зміст і форми виховання людини “за допомогою роботи і для роботи”, мотивацію трудової діяльності, що в кінцевому результаті створює підґрунтя для забезпечення сприятливих умов праці (за Е.Щепаніком).

Наприкінці 70-х рр. XX ст. С.Я.Батишев констатував, що “педагогіка і психологія вивчають переважно питання дошкільного й шкільного навчання й виховання, а подальший життєвий шлях людини – навчання професії, виховання у виробничих колективах – залишається поза увагою науки” [3, с. 186]. У зв'язку з цим цілком логічним є виникнення *професійної педагогіки*, яка формується на результатах досягнень соціології, педагогіки, психології, економіки й вивчає досвід підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації, а також виховної роботи у професійній школі й на виробництві. Дослідження з професійної педагогіки, зокрема, дозволяють визначати ефективні форми і методи навчально-виховної роботи у ПТНЗ, а також принципи, методи і способи управління професійно-педагогічними системами, здійснювати моніторинг навчально-виробничого процесу й професійного розвитку учнів.

Теорія НОП учнів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів набуває більшого теоретичного й практичного значення за умов опертя на результати досліджень з *порівняльної педагогіки*. Вона дозволяє вивчати досвід зарубіжних країн з метою адаптації і подальшого запровадження раціональних ідей у практику вітчизняних освітніх інституцій (наприклад, прийоми оптимальної організації навчальної діяльності учнів у зарубіжних закладах професійної освіти, теоретико-методологічні проблеми НОП суб'єктів педагогічної діяльності в умовах використання інформаційних технологій у різних країнах, досвід ґендерно орієнтованого навчання та ін.).

Педагогічна праксеологія як один із напрямів сучасної педагогіки дозволяє підвищити ефективність процесу формування знань, умінь, навичок та якість освіти в цілому. Її предметом є закономірності та умови, за яких можна досягти запланованих результатів праці унаслідок організації раціональної, цілеспрямованої активності учня, педагога у педагогічній діяльності. У межах цієї науки здійснюється вивчення різних трудових операцій, умінь і навичок із подальшим виявленням їхньої структури і розробкою відповідних рекомендацій. Виходячи із завдань педагогічної праксеології і загальнопедагогічного розуміння навчально-виховного процесу, успішність навчання, зокрема, залежить від урахування індивідуальних особливостей учнівського контингенту та викладачів, умов навчання, специфіка яких передусім визначається змістом навчальних дисциплін, відповідним матеріально-технічним забезпеченням.

Оскільки мета *педагогічної валеології* – формування й збереження здоров'я людини, плекання культури здоров'я у педагогічних системах, для формування наукових засад організації праці учнів особливе значення мають результати досліджень у галузі *валеології юності*. Проте, на жаль, цей напрям майже не розробляється. Водночас дошкільна та шкільна валеологія розвивається досить швидкими темпами [6, с. 17]. За В.О.Сухомлинським, “без знання здоров'я дитини неможливе правильне виховання”. У зв'язку з цим принагідно зазначити, що, наприклад, у ряді загальноосвітніх закладів Російської Федерації передбачено посаду заступника директора з оздоровчої роботи. В окремих школах функціонують оздоровчо-профілактичні, психолого-діагностичні, медико-корекційні центри з тренажерними залами і лікувальної фізичної культури, фізіотерапевтичними кабінетами, водолікуванням, аеротерапією. Їх використання сприяє створенню умов, які гарантують охорону й зміцнення здоров'я педагогів й учнів тощо.

Самостійним напрямом педагогічної науки і практики є *лікувальна педагогіка*, спрямована на інтеграцію психотерапії з педагогікою. Видатний учений, педагог, лікар, громадський діяч В.П.Кащенко лікувальну педагогіку розглядав як особливу дисципліну, що виникла на перетині медицини, педагогіки, психології та ін. На наше переконання, у контексті НОП доречно використовувати розроблену в межах лікувальної педагогіки систему оптимізації процесів навчання, виховання, оздоровлення учнів і профілактики дидактогенних неврозів [5, с. 20], пов'язаних із негативними чинниками організації навчально-виховного процесу.

Педагогічна етика як розділ етичної науки, галузь професійної етики вивчає елементи суспільної моралі в умовах педагогічного процесу й відображає особливості функціонування моралі в умовах цілісного педагогічного процесу, різнобічні аспекти моральної діяльності педагога [4, с. 37]. У контексті НОП дотримання правил педагогічної етики вчителями сприяє поновленню адаптаційних ресурсів і можливостей учнів, формуванню їхньої адекватної самооцінки, сприятливого мікроклімату у колективі.

В Україні актуалізувалася нагальність розробки нових підходів до конструювання й реалізації педагогічного процесу у закладах освіти різних типів. У зв'язку з цим у сучасній педагогічній літературі поступово набуває поширення дефініція “*ґендерно орієнтована педагогіка*”, яка тлумачиться із урахуванням специфіки впливу на розвиток хлопців і дівчат усіх чинників навчально-виховного процесу (змісту, методів навчання, організації шкільного життя, спілкування, традицій, культури тощо). Упровадження ґендерно орієнтованого підходу, зокрема, спрямовано на “компенсацію” дефіциту виховання дітей у школі у контексті розв'язання значущих для сучасного суспільства соціальних задач.

У контексті НОП педагога важливого значення набувають уміння використовувати технічні засоби навчання, навички планування навчально-виховного процесу, яке забезпечує умови для його раціональної організації, своєчасного й повного виконання навчальних планів і програм, ґрунтовної

підготовки педагогічного персоналу до кожного заняття. Також винятково важливу роль відіграє оптимальне поурочне планування, яке здійснюється вчителем-предметником, і виховних заходів – класним керівником. У закладах профтехосвіти йдеться про підготовку планів виробничого навчання групи на місяць, графіків виробничого навчання й навчально-технологічної документації, вчителями і майстрами – планування навчальних занять.

Таким чином, педагогічний аспект НОП учнів і педагогів схарактеризовано як взаємодію дидактичної і виховної складових у контексті упровадження економічних, раціональних методів і форм організації навчання, викладання, виховання певних рис особистості, що сприяє економії і раціональному

використанню часу, психофізіологічних та інших ресурсів. Водночас результативність заходів з наукової організації праці передусім залежить від дії внутрішніх стимулів і мотивів навчально-виховної діяльності, доцільності, своєчасності й інтенсивності зовнішніх (суспільних, педагогічних, моральних, матеріальних та ін.) чинників. Ефективність педагогічного впливу залежить від інтенсивності зворотних зв'язків між вихованцем і педагогом; обґрунтованості й характеру індивідуально орієнтованих впливів на учнів.

Ми вбачаємо значну продуктивність психолого-педагогічних, порівняльних досліджень у подальшій інтеграції результатів різних наук, що досліджують багатоаспектність НОП у закладах освіти різних типів.

Література

1. Андреевский И. Е. Научные основы педагогики / И. Е. Андреевский. – К. : Тип. И. И. Чоколова, 1903. – 135 с.
2. Аніщенко О. В. Проблема наукової організації праці в історії розвитку педагогічної науки і практики в Україні (кінець XIX – XX століття) : [монографія] / О. В. Аніщенко. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2008. – 355 с.
3. Батышев С. Я. Актуальные проблемы подготовки рабочих высокой квалификации / С. Я. Батышев. – М. : Педагогика, 1979. – 224 с.
4. Васянович Г. П. Педагогічна етика : [навч.-метод. посіб.] / Г. П. Васянович. – Л. : Норма, 2005. – 344 с.
5. Дубровский А. Очерки лечебной педагогики : [учебно-методич. пособ.] / А. Дубровский, Л. Фурсенко. – Одесса : АстроПринт, 1999. – 200 с.
6. Дыхан Л. Б. Педагогическая валеология : [учеб. пособие] / Л. Б. Дыхан, В. С. Кукушкин, А. Г. Трушкин ; под. ред. В. С. Кукушкина. – М. ; Ростов н/Д. : ИКЦ "МарТ", 2005. – 528 с.
7. Новацький Т. В. Рука, що творить / Тадеуш В. Новацький ; пер. з польськ. Ю. Родик, Ю. Салати ; наук. ред. Н. Ничкало. – Львів : Літопис, 2007. – 104 с.
8. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : АРКТИ, 2006. – 320 с.
9. Черпинский Н. В. Организационно-управленческий аспект педагогической действительности как предмет школоведения : дисс. ... докт. пед. наук в форме научн. доклада : спец. 13.00.01 / Черпинский Н. В. – К., 1989. – 48 с.
10. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / [под ред. С. Я. Батышева]. – М. : АПО, 1999. Т. 3 (Р–Я). – 1999. – 488 с.

УДК 378

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ

Шеверун Н.В.

У статті, поданій на основі досвіду і досліджень, проведених під час проекту експертами цілої європейської академічної спільноти, подані загальні пропозиції і сформульовані рекомендації щодо дій, які мають застосовуватися для підняття якості у сфері навчання іноземних мов у вищих школах.

Ключові слова: інтеграція, модернізація системи освіти, якість освіти, мовні компетенції, європейська інтернаціоналізація простору навчання.

В статье, написанной на основе опыта и исследований, проведённых во время проекта экспертами целого европейского сообщества, представлены общие предложения и сформулированы рекомендации относительно действий, направленных на повышение качества в сфере обучения иностранному языку в высшей школе.

Ключевые слова: интеграция, модернизация системы образования, качество образования по иностранному языку, языковые компетенции, европейская интернационализация пространства обучения.

The article based on the experience and research results that were obtained by the experts of the European academic community during the implementation of the project, covers general proposals and recommendations aimed at improving the quality of teaching foreign languages in higher educational establishments.

Key words: integration, modernization of the system of education, the quality of teaching foreign languages, language competence, European internationalization of educational space.

Історичні умови розбудови нашої незалежної держави супроводжуються не тільки кардинальними змінами в її соціально-економічній системі і впровадженні ринкових принципів функціонування національної економіки, але й у докорінному перегляді основ суспільного життя і відносин у соціумі. Необхідність остаточного подолання соціально-економічної кризи, в якій продовжує перебувати Україна, створення умов для забезпечення її сталого розвитку з тенденціями інтеграції у світовий і, насамперед, європейський економічний, правовий та культурний простір, вимагає комплексного розв'язання сукупності складних завдань. За таких умов зростає роль формування відповідної парадигми сучасного студента у процесі професійної підготовки фахівців, здатних реалізувати себе у сфері практичної діяльності. У сучасних міжнародних документах щодо модернізації системи освіти ("Болонська декларація" (1999), "Роль університетів у Європі знань" (2003); програми: "Європейська стратегія зайнятості" (2000), "Меморандум про неперервну освіту" (2000) та інші) зазначається, що освітні зміни мають сприяти

пристосуванню й адаптації людей до нових соціально-економічних реалій.

Безперечно, що успіх модернізації освіти у різних країнах, в тому числі і в Україні, значною мірою залежить від якості професійної підготовки кваліфікованих спеціалістів, здатних до інтелектуального і творчого розвитку особистості як основи успішного функціонування людини в умовах постійних змін. Особливої уваги потребує професійна підготовка кваліфікованих спеціалістів для потреб системи професійно-технічної освіти, оскільки зміни в економіці, поступ науково-технічної революції, процес інтеграції з Європою вимагають підвищення ефективності підготовки висококваліфікованих робітників.

Проблематика даного дослідження передбачає теоретичне осмислення і практичні підходи до закономірностей формування знань з іншомовної підготовки студентів технічних університетів на прикладі Польщі.

Дослідження показує, що в сучасній педагогічній діяльності організація навчально-виховного процесу з іншомовної підготовки студентів технічних

університетів не приводить до бажаного результату у зв'язку з тим, що у педагогічній практиці не уточнені теоретико-методологічні підходи до формування вмінь та навичок іншомовної підготовки у нових соціальних умовах.

Таким чином, актуальність дослідження визначається потребами суспільства у випереджальній освіті і професійно-особистісному розвитку студентів як активних суб'єктів культури, соціально-історичного процесу, своєї життєдіяльності і життєтворчості.

Міжнародна комісія з освіти у XXI ст. дійшла висновку, що майбутній прогрес людства залежить не стільки від економічного росту, скільки від рівня розвитку особистості. У зв'язку з цим виникає гостра потреба розробки теорії і практики підготовки майбутніх фахівців технічних університетів до набуття ними знань, умінь та навичок з іноземних мов.

На сьогодні склалися і вимагають вирішення такі суперечності:

- між об'єктивною потребою підприємства, що розвивається, у здібності працівника до знання іноземної мови і недостатньою ефективністю системи вищої освіти у забезпеченні цілісної випереджальної іншомовної підготовки;

- між об'єктивно зростаючою потребою у створенні тими, хто навчається, індивідуального освітнього маршруту в процесі навчання іноземних мов, здатного виступати як механізм, що забезпечує рефлексію, самоорганізацію і саморегуляцію їхнього професійно-особистісного саморозвитку, і низьким розвивальним потенціалом традиційної системи навчання іноземної мови.

Разом з тим недостатній рівень упровадження іншомовної підготовки у практику технічних університетів України спричинений недостатньою розробленістю принципів та форм його організації. У зв'язку з цим виникає необхідність звернутися до практики зарубіжних країн, зокрема Польщі, в організації іншомовної підготовки студентів технічних університетів.

Політика навчання іноземних мов останніми роками розвивається особливо динамічно. Останнє десятиріччя значно посилило цю тенденцію. Сьогодні Рада Європи і Європейський союз однаково трактують навчання іноземних мов як істотний елемент ширшої концепції мовного освічення. Спільна освітня політика обох організацій прямує до підтримки багатомовності в окремих членських країнах і поширення різномовності в окремих громадян цих країн. В окремих країнах існують різні рішення, що дозволяють реалізацію цих передумов.

Оскільки Польща належить до групи нових членів Європейського союзу, ми подивимося тут на мовну ситуацію в нових членських державах та звернемо особливу увагу на дилеми, що стоять перед новими членськими державами.

Якість в освіті є першою і найважливішою метою до реалізації в стратегічній політиці освіти держав, об'єднаних у Європейському союзі, одним з найважливіших завдань європейського простору вищої освіти (EOSW). Проблема якості іншомовного навчання, показана на прикладі піклування про якість у вищій школі, дозволяє сформулювати в

цьому секторі пропозиції щодо навчання іноземних мов у різних освітніх інститутах.

Вища освіта як у світі, так і в Польщі, піддається істотним змінам, на які варто звернути увагу, тому що то є безмірно важливий сектор. Упровадження болонської системи, нова організація навчання, поява нових, приватних вишів, створення системи оплати за навчання, розширення освітньої пропозиції, створення навчання для студентів різного віку і на різному етапі професійної кар'єри – то тільки деякі з явищ, які ведуть за собою принципові зміни на освітньому ринку. Можна сподіватися також подальших змін, і їх потенційні причини можуть нав'язувати з прийдешньою демографічною зменшувальністю, відпливом певної частини молоді до закордонних вишів, особливо тепер, коли політика Європейського союзу прагне до збільшення мобільності однаково як поміж студентів, так і працівників вишу. З'являються виклики глобалізації інформаційного суспільства, нових способів навчання, а також справедливого доступу до знання. Все це змушує освітній ринок до невпинної адаптації.

Необхідно отримати багато вмінь, потрібних молодим людям для професійного життя. Деякі з них здобуваються самостійно разом із зростаючим досвідом, інші набуваються в ході підготовок. Виши, які забезпечать своїм випускникам можливість отримання не лише знання, але й практичних умінь і компетенцій, швидко стануть лідерами на освітньому ринку. Знання іноземних мов належить до першого пріоритетного фонду вмінь, без яких важко собі уявити гарну посаду.

Майя Клеменч [3, с. 52] пропонує поділ умінь на дві категорії: перша полягає у практичному вмінні, необхідному в даній професії, друга – то так звані вміння переносні (transferable), тобто такі, які ми набуємо в різноманітних ситуаціях і які можуть знайти застосування в різних змаганнях і на різних посадах.

Така ситуація у своїх наслідках для мовного навчання може позначати значне наближення програм навчання до просторів ESP (English for Specific Purposes), що з'являються до цієї пори найчастіше в програмах мови бізнесу. Тепер знання іноземної мови професійного спрямування, а також такі вміння, як ведення зборів, переговорів, проведення презентацій іноземною мовою, зобов'язуватимуть усіх випускників до обов'язковості її вивчення та надаватимуть їм більшої можливості для входження на міжнародний ринок праці. Може також так трапитися, що про якість навчання буде свідчити відсоток випускників, що знаходять роботу. Допомога вишу й освітніх засобів в отриманні цих вмінь є дуже важливим показником якості навчання.

Отже, які цілі повинен ставити вищий навчальний заклад, щоб підняти якість освітніх процесів, пов'язаних із навчанням іноземних мов? Ці цілі вказуються в наступних пунктах:

1. Розвиток ясної політики навчання іноземних мов.
2. Призначення відповідного заліку ECTS по завершенні мовного курсу для підтвердження певного рівня володіння мовою.

3. Встановлення мовного рівня, що вимагається для отримання диплому.

4. Визначення рівня і сфери мовних умінь відносно вимог ринку праці.

5. Полегшення доступу до мовних занять усім студентам, враховуючи тих, які відбули мовний курс і отримали зарахування на перших роках навчання.

6. Зміцнення рангу цих курсів через надання їм статусу обов'язкових.

7. Підкріплення якості навчання через властиві дидактичні дії, такі як:

- упровадження сучасної техніки навчання;
- укріплення навичок самостійної роботи над мовою (надання консультації);
- контроль результатів і прозорості оцінки, а також процедур навчання іноземної мови;
- компонування програм згідно з найновішими стандартами навчання;
- упровадження адекватних до галузі знання спеціалізованих мовних курсів, що вивчається, у відділах вишу (ESP);
- підняття діалогу з роботодавцями і установка програм навчання сумісних з вимогами ринку праці;
- організація предметних курсів іноземною мовою;
- організація курсів для розвитку вміння з іноземної мови, напр. ведення переговорів, презентації, написання рапортів тощо;
- створення спільних із закордонними вишами програм навчання.

Роль іноземних мов та їх навчання незвичайно важлива у виникаючому європейському просторі освіти. Перш за все знання іноземних мов уможливить не тільки студентам, але також науковим та адміністративним працівникам користування новими можливостями відкритого для всіх ринку праці. У доповіді, поданій на основі досвіду і досліджень, проведених під час проекту експертами цілої європейської академічної спільноти, містяться загальні пропозиції і сформульовані рекомендації щодо дій, які мають застосовуватися для підняття якості у сфері навчання іноземних мов у вищих школах. Ось найважливіші з них:

1. Створення Framework of reference for quality enhancement – загальної системи, яка містить стандарти, обов'язкові у вищій освіті в цілій Європі, інакше кажучи, “пунктів віднесення” (points of reference) або “матриці до порівнянь і конфронтації” (matrice de confrontation) [2, с. 38].

2. Ретельне проектування курсів:

- визначення критеріїв, прийнятних для даного рівня і курсу;
- співробітництво з випускниками, роботодавцями, фірмами, професійними організаціями тощо;
- оцінювання мовних (на міжнародному рівні) компетенцій у спосіб, що дозволяє міжнародні порівняння;
- закордонні перебування для викладачів і студентів, а також створення рекомендацій, на якому мовному рівні вони є найбільш придатними;
- визнання досвіду, здобутого за кордоном через студентів і викладачів.

Від 1996 р. пробують порівнювати системи навчання, якості, програми навчання, а також долі випускників різних напрямів навчання у Європі. Проте найбільша кількість досліджень охоплює ринок спрямовуючих предметів, в тому числі іноземних мов, роль яких достатньо підкреслюється в майбутньому освітньому просторі Європи [4]. Іноземні мови, що пропонуються всім студентам окремих спеціальностей, – найважливіші, необхідніші вміння, що трактуються як необхідні до здобуття студентом перед виходом на ринок праці, – займають різні місця в університетських програмах у Європі. У Польщі, де зобов'язують стандарти навчання, число годин, призначених на навчання іноземних мов у вищих школах, невелике і в цілому коливається між 120 та 240 годинами, за винятком деяких недержавних шкіл, які впроваджують дві іноземні мови, таким чином рішуче виділяючись на тлі залишкових вишів. Рівень знань з іноземної мови, що вивчається, коливається, при цьому виникають також групи з рівнем елементарним.

У розробках, що порівнюють простір вищої освіти в Європі, підкреслюється ранг мобільності студентів, їх річне навчання у закордонних вишах з вивченням іноземної мови. Навчання іноземної мови у формі курсу іноземної мови, тобто обов'язкового курсу, що включає принаймні одну іноземну мову, з'являється в цілому у всіх вищих школах у Європі, однак мовні компетенції здобуваються перш за все в середніх школах. Вищі школи часто пропонують курси іноземної мови, пов'язані з іноземною мовою професійного спрямування, вимагаючи щонайменше середньо-просунутого рівня знання мови. З'являються пропозиції, щоб замість вимоги щодо годин або пунктів ECTS ввести рівень знання мови щодо певного ступеня навчання. Наприклад, іспит First Certificate є обов'язковим для всіх випускників навчання першого ступеня, і по черзі вищі іспити були б пов'язані з другим і третім ступенем навчання. Розглядається також введення іспитів з професійної іноземної мови для певної галузі навчання, так як це робиться в разі вишів з економічним і бізнесовим профілем, де випускники мають до розпорядження напр., іспит BEC (Business English Certificate), організовуваний через British Council, а в підготовці є також іспит з іноземної мови з області фінансів. Введення цього виду рівнів мовних компетенцій для випускників вищих шкіл було б напевно істотним, додатковим кроком у прямуванні до підвищення якості навчання іноземних мов і конкурентоспроможності випускників на ринку праці, що підкреслюється в Болонській декларації.

Варто також підкреслити, що в окремих країнах Європи існують значні відмінності у вимогах, які висуваються ринком праці до мовних умінь випускників. У майбутньому це може принести більшу різноманітність і гнучкість програм навчання в країнах-учасниках Євросоюзу, а також очікується зростання європейської інтернаціоналізації простору навчання, особливо в сфері іноземних мов. У Польщі, де знання іноземної мови (перш за все англійської) часто є необхідною умовою початку роботи, лягає величезний натиск на практичне

навчання мов у вищому шкільництві, особливо в приватному секторі [4].

Професор Wolfgang Mackiewicz у виступі на Форумі в Берліні [3, с. 11] підкреслив вагу навчання іноземних мов у творенні європейського простору вищої освіти (EHEA – European Higher Education Area), а також європейського дослідного простору (ERA – European Research Area). Він стверджував, що болонську систему навчання вдасться ввести

тільки тоді, коли буде оцінена роль іноземних мов, а результати їх навчання трактуватимуться поважно, тому не можна послабляти вимогливість до якості навчання мов з цілої кампанії про кращу освіту. Отже, можна стверджувати, що якість навчання іноземних мов (так як, напевно, й інших напрямків підготовки) тісно пов'язана з поліпшенням стану вищої освіти та безперервним удосконаленням якості її елементів.

Література

1. Aleksandrowicz-P'dich L. "Edukacja mi'dzykulturowa i nauka j'zykw obcych w opiniach ludzi biznesu w wybranych krajach europejskich". Niepublikowany referat wygłoszony na konferencji naukowej Krakowskiego Towarzystwa "Tertium" w marcu 2006 r. – 2006.
2. Bakosky R. Synthesis Report on Quality Measures Relating to Defining and Designing Courses and Programmes in the Area of Languages. Thematic Network Project in the Area of Languages 2. – 2003. <http://web.fu-berlin.de/elc/tnp2/>.
3. Mackiewicz W. ELC Information Bulletin 9. – 2003. <http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/president.html>.
4. Zawadzka E. Nauczanie j'zykw obcych w dobie przemian. – Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls, 2004.

УДК 371.22(410)

ЄВРОПЕЙСЬКІ МОДЕЛІ ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

Ковальчук О.С.

У статті дається характеристика моделей державно-громадської складової управління освітою в деяких країнах Європи та визначаються фактори, які впливають на становлення школи громадянського суспільства.

Ключові слова: держава, громадське управління, автономія, децентралізація.

В статье дается характеристика моделей государственного-общественного управления образованием в некоторых странах Европы и определяются факторы, влияющие на становление школы гражданского общества.

Ключевые слова: государство, общественное управление, автономия, децентрализация.

The article describes characteristic features of state-public components of education management in some European countries and determines the factors affecting the formation of civil society schools.

Key words: state, public management, autonomy, decentralization.

Постановка проблеми. Становлення керуючих (опікунських) шкільних рад є для України прогресивною інновацією, що вимагає не тільки і не стільки структурних змін, скільки змін у свідомості всіх учасників освітнього процесу, всього суспільства. Активність участі представників усіх груп у цій справі і позитивний результат залежать від наявності таких необхідних умов, як відкритість і доступність інформації. Просвіта батьків про їхні права як споживачів освітніх послуг та інформування місцевої громади про результати освітньої діяльності шкіл допоможуть подолати основні труднощі в становленні опікунських рад – байдужість до школи та низьку громадську активність.

Головна і найскладніша роль у цьому процесі належить директору школи. Ефективно організована діяльність опікунської ради – це потужний соціальний захист для всіх працівників школи, а також додатковий організаційний, фінансовий та інтелектуальний ресурс розвитку школи.

Актуальність дослідження. Схема реструктуризації та перерозподілу повноважень у системі діяльності органів управління освітою відбувається в Україні не лише на національних засадах, але і за міжнародними зразками, оскільки європейські держави вже давно розпочали довгострокове реформування власної системи освіти, спрямоване на її децентралізацію, демократизацію, формування активної, ініціативної громадськості.

Тому для забезпечення переорієнтації освіти на потреби особистості, розширення самостійності освітніх закладів в управлінській діяльності

необхідно вивчити якомога ретельніше питання впровадження державно-громадського управління освітою у школах європейських країн, щоб мати змогу передбачити та запобігти негативним наслідкам реформування освіти України у галузі управління. Розповсюдження та застосування зарубіжного досвіду для трансформації системи управління українською школою сприятиме вдосконаленню системи державно-громадського управління освітою в Україні та спонукатиме школи до отримання широкій автономії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел показав, що питання демократичного управління школою підіймалося в роботах В.В.Гамаюнова, Т.В.Грищенко, Л.І.Даниленко, М.І.Карпенко, Є.В.Короткова, В.Й.Маслова, Т.М.Сорочан, Г.В.Федорова, О.Т.Шпака та багатьох інших дослідників.

Зокрема, Г.Єльнікова, І.Новік, В.Пікельна, Л.Пилипенко, М.Яременко характеризують моделі державно-громадського управління, що ґрунтуються на стосунках діалогу та партнерства структур державного управління з органами громадського самоврядування. Л.Александрова, І.Довбиш, Н.Пастушенко, Р.Пастушенко розподіляють шкільні ради на піклувальні, освітні, опікунські та визначають джерела формування органів громадського самоврядування, які допомагають директору школи у прийнятті управлінських рішень. Ю.С.Гуров, Л.Ю.Москальова звертаються до питання управлінської діяльності менеджера закладу освіти. А от директор харківського ліцею №149 Т.Дрожжина

зосереджує увагу на перешкодах, що виникають при виконанні управлінських завдань у роботі директора школи, оскільки саме йому належить функція адміністратора – виконавця рішень шкільної ради.

Проте досить мало у роботах українських науковців є посилань на роботи зарубіжних учених чи європейські моделі шкільного управління, що свідчить про недостатню увагу вітчизняних педагогів до даного питання.

Метою дослідження є:

- дати характеристику моделям державно-громадської складової управління освітою в деяких країнах Європи;

- визначити чинники, які впливають на становлення школи громадянського суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Пошук нових підходів і методів до організації навчально-виховного процесу та перетворення жорсткого управління на мобільне, гнучке закріплено Національною доктриною розвитку освіти України: "... сучасна система управління освітою має розвиватись як державно-громадська, має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможність освітніх послуг. Діяльність освітян спрямовується на пошуки нових демократичних відкритих моделей управління освітою, що орієнтує освітні процеси не на відтворення, а на розвиток. Нова модель системи управління сферою освіти має бути демократичною та відкритою. У ній передбачається забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, унаслідок чого змінюються навантаження, функції, структура та стиль центрального й регіонального управління освітою" [1].

Запровадження механізму державно-громадського управління освітою оптимізує співвідношення державного і суспільного в інтересах людини, соціуму і влади. Втілити в життя цю програму можливо за умов партнерських відносин у галузі "школа – батьки", коли батьки відчують свою необхідність у повсякденній діяльності свого навчального закладу, коли існують демократичні, не заформалізовані стосунки між школою та батьківською громадою.

На початку 90-х рр. XX ст. більшість країн Європейського союзу почали довгострокове реформування власної освіти, спрямоване на її децентралізацію, демократизацію, формування активної, ініціативної громадськості.

Чи не найбільш цікавим у цьому контексті є досвід Англії, яку можна вважати "піонером" у процесі децентралізації управління школою. Згідно з законом про реформу освіти 1988 р. ERA (Education Reform Act), відомого ще як Акт Бейкера, відбуваються зміни механізмів державного фінансування системи шкільної освіти, збільшення самостійності державних шкіл, стимулювання конкуренції між ними для залучення учнів, надання батькам більшої свободи вибору шкіл для своїх дітей. При цьому була зменшена залежність державних шкіл від місцевих органів освіти і одночасно посилено контроль центру за діяльністю цих органів. Стимулювалася контрактна діяльність

у шкільній освіті й участь бізнесу у його фінансуванні.

Цікавим у контексті демократизації освіти є і досвід Франції, що із 1989 р. (закон "Про орієнтацію освіти") здійснила широкомасштабну реформу середньої освіти на всіх рівнях. Основні зусилля педагогічної громадськості Франції спрямовані на ефективну взаємодію школи і органів місцевого самоврядування. Організація спільної діяльності французької середньої школи й сім'ї набуває таких форм: залучення делегатів від батьків, учнів до участі в управлінні навчальними закладами; діяльність асоціацій і федерацій батьків учнів, які вступають в офіційні відносини з державою, адміністраціями навчальних закладів і педагогами.

Аналогічні процеси децентралізації та залучення органів громадськості до управління школою відбуваються і в інших європейських країнах 90-х рр. XX ст. Так, на загальній нараді міністрів освіти країн Ради Європи 23 жовтня 1995 р. в Люксембурзі головним питанням обговорення стояло питання про участь громадськості в управлінській діяльності школи як важеля, що сприятиме підвищенню якості шкільної освіти. Звичайно, зважаючи на культурну та національну своєрідність кожної країни ЄС, у школах створені різні органи (Ради, Комітети, Форуми, Комісії, далі – "Ради"), з допомогою яких учителі, батьки, учні та місцеві органи управління освітою можуть брати участь в управлінні школою. Проте їх завдання та функції суттєво відрізняються. Російський дослідник європейських освітніх реформ А.А.Пінський ділить ці громадські органи на три категорії:

1) Органи з дорадчою функцією (допомагають директору школи)

Сфера діяльності цієї категорії органів у різних країнах істотно відрізняється. В одних випадках у таких Рад є повноваження тільки вносити пропозиції або висловлювати думку (наприклад, у державних школах фламандської громади в Бельгії, а також у Голландії та Норвегії).

В інших країнах Ради, крім цього, мають можливість брати активну участь у позакласній діяльності (позашкільних заходах), вони сприяють педагогічним ініціативам і освітнім заходам (Освітні Ради в Люксембурзі).

Так, у Німеччині Шкільна конференція займається різними аспектами шкільного життя і викладання (програми, розподіл приміщень, шкільні заходи, заходи безпеки); крім цього, вона займається такими загальними питаннями, як домашні завдання або проведення шкільних експериментів.

В Австрії Шкільний форум (молодша школа) і Комісія шкільної громади (середня школа) в рамках загальної тенденції посилення шкільної автономії мають також право голосу в прийнятті рішень з питань, що відносяться до програми школи, чисельності класів і використання фінансових ресурсів.

У Шотландії Ради з шкільного управління (School Boards) з 1988 р. все активніше беруть участь у роботі місцевих органів управління освітою при вирішенні адміністративних завдань.

2) Органи з певними повноваженнями у прийнятті рішень, які разом з керівником школи відповідають за поточну роботу школи

Як і попередні, ці органи в різних країнах-членах ЄС мають різні функції.

У Греції Конференція вчителів відповідає за організацію (порядок) роботи школи, а також за забезпечення регулярних контактів між учителями та батьками.

У Франції Управлінська рада організовує роботу школи на середньому і старшому рівнях і приймає програму школи.

В Італії Ради у молодшій школі і Ради у середній і старшій школі вирішують фінансові питання, питання організації та планування шкільного життя.

У Данії Шкільна конференція відповідає за порядок роботи школи. Окрім цього завдання Шкільної конференції, розробити програму школи та подати її на затвердження до муніципальної ради.

В Іспанії Consejo escolar del centro (центральна рада школи) інспектує і управляє шкільним життям. Вона забезпечує активну участь усієї шкільної громади і вибирає керівника школи.

У Португалії Conselho de Escola, що діє лише на рівні школи, вибирає і назначає керівника школи, інспектує роботу школи і затверджує численні документи, що готуються педагогічною конференцією (педагогічною радою) школи.

3) *Громадські органи з повноваженнями шкільного управління*

В Ірландії Шкільні керуючі ради (Boards of management) діють як орган-посередник між школою і міністерством. Вони відповідають за управління школою і, зокрема, за прийом на роботу вчителів та інших працівників.

До завдань Керівних органів – Governing bodies (Англія, Уельс) і Ради керівників – Boards of governors (Північна Ірландія) входять визначення напрямку і завдань школи, а також управління ресурсами і кадрами (у тому числі і прийомом на роботу). У цих випадках можна говорити про справжні органи самоврядування.

У Швеції більшість муніципальних органів управління заснували або запропонували заснувати своєрідні Ради, за допомогою яких забезпечується участь батьків в управлінні. Завдання вже заснованих Рад варіюються у різних комунах. Найчастіша

форма участі батьків в управлінні школою – Батьківська рада.

У Фінляндії заснуються Керівні Ради, які головним чином піклуються про підтримання зв'язків співробітництва між рідною домівкою і школою.

Проте згадані вище громадські органи відрізняються один від одного не лише назвою, а і формою свого складу: в той час, як *батьки представлені в органах управління школою всіх країн, представники місцевих органів управління освітою запрошуються до складу членів не завжди*. У Греції, Іспанії, Франції та Португалії, тобто в країнах з централізованим характером шкільного управління, а також в Англії, Уельсі та Північній Ірландії в Радах представлені як батьки, так і працівники управління.

Кількісне співвідношення вчителів і батьків (або батьків та учнів) також значно різниться. У деяких країнах переважна кількість учителів – членів Керівних Рад з управління школою – (Італія і Португалія); проте в інших країнах, як правило, переважає паритетність (Німеччина, Іспанія, Франція, Люксембург, Нідерланди та Австрія). Є країни, де у радах з управління школою батьків-членів більше, ніж учителів (Данія, Ірландія у молодшій школі і Шотландія у самоврядних школах (Selfgoverning Schools)). У Швеції склад Ради різниться залежно від комуни (муніципалітету) [2].

Аналізуючи моделі громадського управління школою, слід вказати на те, що органи шкільного самоврядування в різних країнах Євросоюзу – як за складом, так і за функціями – влаштовані дуже по-різному. Можна спостерігати поступове розширення кола повноважень, які передаються на нижчі кола влади, що свідчить про активний процес децентралізації освіти ЄС. В даний час у європейських країнах усе інтенсивніше обговорюються питання розподілу повноважень у прийнятті рішень на різних рівнях та між різними органами управління освітою. Широта повноважень та зміст роботи цих органів від країни до країни дуже різняться.

Дані про склад та повноваження громадських органів управління школою в окремих країнах Європи можна узагальнити в наступних таблицях:

АНГЛІЯ					
Орган	GOVERNING BODY (керівний орган, керівництво, опікунська рада)				
Головуючий	Як правило, директор школи (headmaster) Законодавчо від 9 до 20 членів. Як правило, визначають 10);				
Склад органу управління	батьки – 3 (від 3-х);	працівники школи (директор включно) – 3 (1/3 від кіл-ті членів ради)	представники місцевих органів освіти – 1 (1/15 від кіл-ті членів ради)	представники громадськості – 1 (1/10 від кіл-ті членів ради)	представники засновників – 2 (2 і більше)
Функції/ повноваження	Брати участь у вирішенні фінансових та адміністративних питань школи, бути своєрідним контролюючим органом, що може: здійснювати зовнішню інспекцію школи, провести її фінансовий аудит, прийняти на роботу працівників та ініціювати зміну статусу школи (запровадити статус грантової (до 1997 р.) або спеціалізованої школи)				

ДАНІЯ	
Орган	SKOLEBESTYRELSE (Шкільна конференція) В народній школі
Головуючий Склад органу управління	- обраний член Шкільної конференції персонал (2); батьки (від 5 до 7); учні (для шкіл з мінімум п'ятьма рівнями навчання) (2)
Функції/ повноваження	Шкільна конференція виконує функції згідно з основними завданнями та умовами, що поставила перед нею Рада громади. Вона визначає основні умови різних аспектів діяльності школи, серед яких: організація навчального процесу, кількість навчальних годин, вибір "предметів за вибором", організація навчального процесу в окремих класах, розподіл обов'язків серед учителів і спільна робота школи і сім'ї. Вона робить пропозиції щодо навчальних планів і подає їх до розгляду у Раду громади. Крім того, вона приймає шкільний бюджет і затверджує використання різних навчальних засобів.

Орган	SKOLEBESTYRELSE (Шкільна конференція) В повних загальноосвітніх середніх школах
Головуючий Склад органу управління	- обирається з членів конференції - представники від: викладачів; місцевої ради; ради громади; батьків та учнів
Функції/ повноваження	Зважаючи на пропозиції шкільного керівництва, Шкільна конференція визначає: кількість учнів, що приймають в школу, перелік предметів, що вивчаються, терміни канікул та приймає бюджет школи.

НІДЕРЛАНДИ	
Орган	MEDEZEGGENSCHAAPSRAAD (Погоджувальна рада)
Головуючий Склад органу управління	Член Ради Кількість членів залежить від величини школи. (Більше 250 учнів: макс. 6; 250–750 учнів: макс. 10; 750–1250 учнів: макс. 14; більше 1250 учнів: макс. 18) Засновники (bevoegd gezag) не представлені
	Вчительський персонал складає половину членів Ради
	Інша половина складається з представників батьків (не у середніх професійних школах і вищих школах) і/або учнів (старші 13 років)
Функції/ повноваження	Погоджувальна рада має певні визначені повноваження, а також консультативне право, право участі в спільних рішеннях, право виносити пропозиції на розгляд засновника школи. Мінімум двічі в рік засновник повинен надавати можливість Погоджувальній раді, обговорити з нею загальні шкільні питання.

НІМЕЧЧИНА	
Орган	SCHULKONFERENZ, SCHULGEMEINDE, SCHULFORUM, SCHULAUSSHUSS (Шкільна конференція, шкільне товариство, шкільний форум, шкільна комісія)
Головуючий	Директор школи.
Склад органу управління	Переважний склад: або 1/3, 1/3, 1/3 або 1/2, 1/4, 1/4 До членства залучені наступні групи:
	вчителі
	батьки
	учні
Функції/ повноваження	Члени органів управління, що співпрацюють зі школою, займаються різними аспектами шкільного життя і процесу навчання (шкільний і господарський розпорядок, організація уроків і змін, розподіл приміщень, заходи охорони школярів, а також проведення шкільних заходів) і обговорюють загальні питання педагогіки і організації навчання (придатність шкільних підручників, підґрунтя класної і домашньої роботи, критерії оцінок). Можлива також і їх участь в ухваленні рішень, що пов'язані з навчальним процесом, серед яких проведення шкільних експериментів. В окремих федеральних землях ці органи розробляють, схвалюють чи відхиляють склад або поділ школи, переведення школи в інше місце або об'єднання з іншою школою, проведення будівельних робіт, забезпечення обладнанням і постачання школи. У деяких землях цим органам надана також функція призначення керівника школи.

НОРВЕГІЯ	
Орган	SAMARBEIDSUTVALG – Координаційна комісія (рівень обов'язкової школи)
Головуючий Склад органу управління	Головуючий обирається членами комісії Кожен навчальний рік збирається нова комісія, яка складається з:
	Працівники школи – 3 (вчителі – 2; представник непедагогічного персоналу – 1)
	Представники комісії від батьківського комітету – 2
	Представники учнівського самоврядування – 2
	Представники місцевих органів управління і керівництва школою – 2
Функції/ повноваження	Координаційна комісія консультує директора школи зі всіх питань, що стосуються управління школою та відносяться до навчальної та виховної роботи

Орган	SKOLEUTVALG – Шкільна комісія (в повних середніх школах)			
Головуючий Склад органу управління	Обирається членами комісії Комісію по-новому формують кожен навчальний рік. У ній представлені:			
	Вчителі	Рада батьків – 2	Представники учнів – 2	Непедагогічний персонал
Функції/ повноваження	Координаційна комісія консультує директора школи зі всіх питань, що стосуються управління школою і відносяться до навчальної та виховної роботи			

ФІНЛЯНДІЯ				
Орган	JONTOKUNTA (Кооперативний орган в обов'язкових школах і в загальноосвітніх середніх школах)			
Склад органу управління	Представлені:			
	Педагогічний і непедагогічний персонал школи	Батьки	Учні (старших класів обов'язкової школи і середніх класів загальноосвітніх середніх шкіл)	
Функції/ повноваження	До завдань цього органу відносяться сприяння в роботі школи із забезпечення процесу виховання та навчання, формування вільних кооперативних об'єднань у середині шкільної організації, дотримання гармонійної і конструктивної атмосфери в спільній роботі школи, громади і сім'ї.			

Орган	NEUVOTTELUKUNTA (факультативний орган; для шкіл, що спрямовані на професійну освіту) (Консультативна комісія з організації професійної освіти)			
Склад органу управління	Максимум 10 членів (з терміном повноважень 4 роки), серед них наступні партнери сфери освіти:			
	Школа	Вчителі	Учні	Соціальні партнери, хто найкраще представляє рівні освіти в школі
Функції/ повноваження	Завдання – сприяти діяльності школи та поліпшенню обміну і співпраці між світом праці і соціальним середовищем. Члени займаються питаннями, що стосуються програм навчального, внутрішнього і педагогічного розвитку школи. Разом із представниками місцевої промисловості та ринку праці комісія може висловлювати власну думку щодо освітніх програм школи.			

ФРАНЦІЯ				
Орган	CONSEIL D'ECOLE (Шкільна конференція) для елементарного і початкового рівня			
Головуючий Склад органу управління	Директор школи До членів Шкільної конференції відносяться:			
	Бургомістр чи його замісник	Всі вчителі школи		Представник батьків (1 представник від класу)
Функції/ повноваження	Шкільна конференція визначає шкільний статут, поділ навчального тижня; висловлює свою думку з усіх питань, важливих для школи, і затверджує шкільну програму			

Орган	CONSEIL D'ADMINISTRATION (Рада, що управляє) в коледжах і ліцеях			
Головуючий Склад органу управління	Директор школи (principal в коледжі, proviseur в ліцеї). До Ради (коледжу, ліцею) входять:			
	Місцева влада та адміністрація школи (1/3)	Всі вчителі школи (1/3)		Батьки і учні (1/3)
Функції/ повноваження	Орган володіє достатньою компетенцією в галузі організації шкільної освіти і роботи школи. Він затверджує шкільний план, у якому визначається, яким чином національні цілі освіти та навчальні плани повинні втілюватися в конкретному навчальному закладі.			

ШВЕЦІЯ				
Орган	Об'єднання батьків (часто організовані над Hem och Skola)			
Головуючий Склад органу управління	Обраний член відповідного об'єднання Представники батьків			
	- у школі: 1 або 2 представники батьків від класу; - на рівні громади: мінімум один представник батьків від школи.			
Функції/ повноваження	Консультативний орган для місцевих органів, що приймають рішення.			

Орган	Ради в школах і громадах			
Головуючий Склад органу управління	Директор школи Члени:			
	Вчителі школи	Батьки		Учні
Функції/ повноваження	Завдання варіюються залежно від громади. Деякі ради мають право брати участь в ухваленні рішень. Часто ці ради займаються питаннями, що стосуються шкільного середовища, бюджету, придбання і окремих заходів. Проте ці ради не залучають до вирішення педагогічних питань (наприклад, визначення цілей навчання та планування шкільної роботи).			

Аналізуючи досвід та досягнення європейських країн у галузі освіти, слід пам'ятати про значні відмінності, зумовлені не лише історичною традицією і культурними особливостями між країнами – навіть, здавалося б, територіально єдиного європейського культурного простору, але й про відмінності на законодавчому рівні. “Чисте порівняння систем, структур, навчальних планів або також статей закону і спеціальних понять може ввести в оману, – пише Р.Морріс, – історичні, конституційні і соціальні відмінності між країнами настільки великі, що подібності та протилежності, які ми можемо спочатку припускати, в дійсності не мають місця” [3, с. 32].

Проте основною спільною проблемою, що обговорюється в освітніх колах багатьох європейських країн, є те, що традиційна модель державної школи, з її заздалегідь визначеним каноном предметів, системою оцінок і формою управління, виявляється, не в змозі впоратися з завданнями, які висуває перед нею складний світ сучасної цивілізації. Під ідеєю сучасної цивілізації ми маємо на увазі цілий комплекс різноманітних змін, що відбуваються в суспільстві перш за все дискусії про громадянське суспільство. Крізь призму освіти ця ідея потребує суттєвого переосмислення відносин індивіда, суспільства і держави, тобто забезпечення теорії сучасної демократії та пошук адекватних структур її функціонування. Власне кажучи, процес відмови від державної школи як провідної парадигми шкільної політики і висунення на передній план ідеї громадянської школи вже здійснюється в ряді європейських країн як загальна тенденція політики цих держав у галузі освіти і знаходить своє вираження на законодавчому рівні.

Отже, є два основні чинники, що визначають розвиток шкільного законодавства у кожній конкретній країні. Перший – це загальна (загально-світова, загальноєвропейська) тенденція, що знаходить своє вираження в ідеях “громадянської” або “більш самостійної”, “відповідальної”, “самоврядної”, “автономної” школи. З іншого ж боку, чинні в кожній з країн освітні традиції, звичний спосіб життя, сформовані структури розвитку. Динаміка цієї взаємодії і визначає ситуацію в кожній конкретній країні, причому не тільки в сенсі розуміння того, “скільки держави потрібно школі”, а й у сенсі того, що конкретно означає автономна, самостійна або громадянська школа.

Висновки

На сьогодні загальна тенденція у розвитку шкільних систем у Європі очевидна – майбутнє бачиться у цивільній школі, якій надається значна міра автономії. Обґрунтування легітимності цього напрямку розвитку відбувається за трьома основними напрямками: правовий, економічний і педагогічний. Правовий пов'язаний з ідеєю громадянського суспільства і демократії та базується на традиційних правах і свободах. Економічний ліберально-ринковий напрямок розглядає школу як підприємство сфери послуг і очікує від автономної школи посилення орієнтації на реальні потреби громадян (споживачів), хоча опоненти цієї думки відхиляють ідею забезпечення школи тільки за рахунок “продажу товару під назвою “освіта”. І, нарешті, педагогічна стратегія спрямована на роздержавлення школи та надання школі свободи як умови для відповідальної і цілеспрямованої роботи вчителів, координації зусиль між школою і рідною домівкою.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти у XXI ст. – К. : Шкільний світ, 2001.
2. Пинский А. А. Общественное участие в управлении школой: на пути к школьным управляющим советам / А. А. Пинский // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 12–45.
3. Morris Robert. Die Entwicklung der Bildungssysteme im internationalen Vergleich / Robert Morris. – RDJB, 1995. – S. 207.

УДК 37.014.53:31]327.7

СТРАТЕГІЇ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ З ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ

Оржеховська О.

У статті показано, яким чином міжнародні організації реалізують довгострокові завдання щодо формування здорового способу життя через розробку відповідних стратегій та рекомендацій. Авторка висвітлює питання співробітництва різних наднаціональних структур задля досягнення цілей покращення морального й фізичного стану людства. Дослідження демонструє політичний рівень розв'язання питань збереження здоров'я і нагальність інтелектуальної інтеграції стосовно цього.

Ключові слова: цілі розвитку тисячоліття (ЦРТ), школа, здоров'я, формування здорового способу життя (ФЗСЖ), медіаграмотність, малорухомиий спосіб життя, ожиріння, безпека на дорогах, харчування, вода, школи здоров'я в Європі, Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю.

В статье показано, каким образом международные организации реализуют долгосрочные задания формирования здорового способа жизни посредством разработки соответствующих стратегий и рекомендаций. Автор освещает вопросы сотрудничества различных международных структур для достижения целей улучшения морального и физического состояния человечества. Исследование демонстрирует политический уровень решения вопроса сохранения здоровья и важность интеллектуальной интеграции относительно решения данного вопроса.

Ключевые слова: цели развития тысячелетия (ЦРТ), школа, здоровье, формирование здорового способа жизни (ФЗСЖ), медиаграмотность, малоподвижный способ жизни, ожирение, безопасность на дорогах, правильное питание, вода, школы здоровья в Европе, Европейская сеть школ способствования здоровью.

The article demonstrates how international organizations implement their long term health promotion goals through the introduction of respective strategies and recommendations. The author highlights partnership of different international structures aimed at improving moral and physical state of the world population. The research shows that maintenance of health has become a political issue that requires international intellectual integration.

Key words: Millennium Development Goals, school, health, health promotion, media literacy, sedentary life, obesity, road safety, diet, water, Schools of Health in Europe, European Network of Health Promoting Schools.

Важливим компонентом політики формування здорового способу життя нації на всіх рівнях в будь-якій країні світу є впровадження стратегій і рекомендацій міжнародних організацій. Необхідність орієнтації саме на міжнаціональні структури зумовлена тим, що в Європі кожен звітно-дорадчий документ готується на підставі фундаментальних досліджень у більш ніж половині країн регіону. Україна, яка перебуває у процесі інтегрування в європейський економічний, інформаційний,

освітній та інші простори, не може стояти осторонь напрямів діяльності міжнародної спільноти з формування здорового способу життя (ФЗСЖ). Це спричинено передусім необхідністю виправлення ситуації, яка склалася в системі охорони здоров'я – показники захворюваності молоді й людей зрілого віку є справді загрозливими для національної безпеки. “Молодими”, ще донедавна неіснуючими проблемами, що ними займаються міжнародні організації, є: а) ризики для здоров'я дитини,

спричинені кліматичними змінами; б) роль школи у запобіганні епідеміям ожиріння і тютюнопаління, малорухомого способу життя та психічного здоров'я школярів; в) цілісний підхід шкіл до збереження адекватного самопочуття учнів.

Очевидно, що за таких умов наша держава має комплексно вивчати досвід інших країн, що стосується вказаної проблематики, а також адаптувати "рецепти успіху" до місцевих реалій. Останнє не виключає потреби виробити свої, органічні винятково для нас, шляхи корекції проблем довкілля (1), охорони здоров'я (2) та шкільної освіти (3) у валеологічній царині. Варто наголосити, що якраз ці три паралелі є глобальними, взаємопов'язаними та такими, що становлять предмет вивчення для десятків країн та міжнародних утворень.

Проблема ФЗСЖ є предметом дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних учених. Це – Кетрін Веар, Гей Грей, Вів'єн Бернеков, Айен Янг, Гуф Бійус, Венка Сімовська. В Україні ці питання розглядалися у працях О.Шиян, Н.Василенко, В.Оржеховської, В.Коваль. Втім, у роботах більшості дослідників недостатньо цілісно розкрито міжнародне бачення проблеми ФЗСЖ на сучасному етапі, тому метою цієї статті є систематизація стратегії міжнародних організацій у царині ФЗСЖ з проекцією на національну освіту.

У своєму дослідженні авторка спирається на відповідні праці закордонних та вітчизняних науковців, а також на документи міжнародних організацій, зокрема Європейського бюро Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю та Школи здоров'я, а також Ради Європи, Організації Об'єднаних Націй (ООН), Програми Розвитку Організації Об'єднаних Націй (ПРООН), Європейського Союзу (ЄС).

Унікальність і універсальність Декларації Об'єднаних Націй ("United Nations Millennium Declaration"), затвердженій у 2000 р., щодо покращення життя населення світу до 2015 р. полягає в її довгостроковості та можливості бути адаптованою для кожної країни. В ній йдеться про скорочення масштабів голоду та злиднів, охорону материнства та дитинства, боротьбу з ВІЛ, малярією і туберкульозом тощо. Всі ці завдання стали відомі як "Цілі розвитку тисячоліття" (ЦРТ). В пункті 19 Декларації під заголовком III "Розвиток і викорінення бідності" зазначено, що країнам-членам необхідно гарантувати, що до 2015 р. діти в усьому світі будуть мати змогу здобути початкову освіту, а також мати рівний доступ до всіх рівнів навчально-виховного процесу [14].

Школа сьогодні є чи не єдиним стратегічним впливовим осередком пропаганди вибору здорового способу життя не тільки на учнів, а й на їхні сім'ї та суспільство взагалі. На сьогодні доведено, що через навчальні заклади можна впливати і формувати громадську свідомість і поведінку. За дослідженнями Світового Банку, підліткова вагітність в найбільш розвинутих країнах падає на 7% за рік серед 12–13-річних дівчат, якщо вони залишаються в школі – позитивне свідчення того, що залучені в навчальний процес і шкільне життя, зайняті діти є менш схильними до ризикової поведінки [8].

Невипадково, що саме через шкільну громаду в межах громадсько-приватного партнерства реалізується в Україні спільний проект ПРООН та компанії "Кока-Кола Україна" (за підтримки ТМ "Вон Аква") "Кожна краплина має значення", спрямований на збільшення доступу населення до питної води, сприяння застосуванню екологічно чистих технологій та поширенню відповідального ставлення до природних ресурсів [1].

"План дій для дітей у Європейському регіоні" ("Children's Environment and Health Action Plan for Europe") та 4-та конференція міністрів ВООЗ у Європейському регіоні з питань охорони навколишнього середовища і здоров'я (Будапешт, 23–25 червня 2004 р.) ухвалили, що одним із пріоритетів розвитку буде намагання країн-членів запобігати і значно зменшувати наслідки нещасних випадків і травм, а також прагнути зменшити кількість видів хворобливих станів у дітей, спричинених недостатньою фізичною активністю. Це є надзвичайно актуальний документ для української держави та місцевої влади, особливо коли йдеться про дружнє до дитини планування пішохідних та велосипедних маршрутів до школи та визначення місця для паркування велосипедів. Сучасна міська забудова, хаотичне розташування автотранспорту на тротуарах вимагають захисту права дитини на освіту, а саме на безпечне пересування до навчальних закладів. У документі сказано, що необхідно розвивати безпечне, сприятливе середовище для всіх дітей завдяки впровадженню суворих заходів захисту дітей та дорослих від травмування вдома та на ігрових майданчиках, школах та робочих місцях; вживання заходів посиленої безпеки на дорогах, адекватний ліміт швидкості і також освіту для водіїв та учнів. Водночас варто підсилити чинне законодавство, а саме рекомендації ВООЗ та Європейські звіти стосовно запобігання травматизму на дорогах; пропаганду та підтримку міського планування, дружнього для дитини; стійке транспортне планування і менеджмент руху завдяки поширенню велосипедної їзди, пішохідних доріжок, громадського транспорту для здорового і безпечного пересування в громаді. Важливо також забезпечити та пропагувати так звані зелені території, природні парки та ігрові площадки для соціальної інтеграції, гри та спорту для дітей та дорослих. Фахівці ВООЗ переконані, що зазначені положення сприяють вирішенню проблеми малорухомого способу життя і ожиріння та, як наслідок, пов'язаних із ними хворобами [4].

Стосовно питання про природні парки та зелені території, то учасники круглого столу "Сталий розвиток довкілля", організованого спільно ПРООН в Україні та Міністерством економіки України в рамках аналізу досягнення Україною ЦРТ (Київ, лютий 2010 р.) визначили, що чиста вода та чисте повітря можуть стати наслідком життєдіяльності заповідних зон, національних парків, територій з обмеженою господарською діяльністю, які потребують нині особливо дбайливого ставлення в Україні [2].

"Декларація з питань навколишнього середовища і здоров'я" ("Parma Declaration on Environment and Health"), ухвалена 2010 р. під час п'ятої

конференції міністрів Європейського регіону ВООЗ в Пармі (Італія) визначає, що країни-учасники погодилися впроваджувати національні програми і забезпечити рівні можливості кожній дитині до 2020 р. у доступі до безпечної води та належних санітарно-гігієнічних умов, фізичної активності та здорового харчування, покращеної якості повітря та навколишнього середовища, вільного від токсичних хімікатів [13].

“Глобальна стратегія щодо харчування, фізичної активності та здоров’я” (“Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health”), прийнята ВООЗ у 2004 р. закликає відповідальні країни-члени до проведення освітніх інформаційних заходів, оскільки на поведінку і вибір здорового способу життя можна вплинути саме в школі; в пункті 40 йдеться про те, що поживне харчування, фізичне виховання та розвиток навичок медіаграмотності розпочинаються в початковій школі і є надзвичайно важливими у пропаганді здорового харчування та боротьбі проти неправильних порад щодо харчування та харчових захоплень. В цьому ж документі, пункт 43, зазначено, що шкільна політика та шкільні програми повинні запровадити здорове харчування та фізичну активність. Саме загальноосвітні навчальні заклади впливають на життя багатьох дітей у своїх країнах. Школи повинні захищати здорове харчування учнів, їх фізичну активність та інші види діяльності, що сприяють розвитку адекватної поведінки. Освітні структури повинні забезпечувати вихованцям щоденне фізичне навантаження і мати відповідне обладнання. Уряди країн-членів заохочуються до підтримки політики здорового харчування у школі та обмеження доступу до продуктів, що містять велику кількість солі, цукру та жирів. Школи разом із батьками та місцевою владою заохочуються до складання контрактів на шкільні обіди з місцевими виробниками, що своєю чергою зорієнтує місцевий ринок на виробництво здорової продукції [9].

“План дій на 2000–2005 рр. для Європейського Регіону ВООЗ з питань харчування та поживності” (“Food and Nutrition Action Plan for the European Region of WHO for 2000–2005”) також заохочує пропаганду переваги фізичної активності в щоденному житті учнів шляхом інформування та освіти, а також через партнерство з різними секторами з метою забезпечення дітей відповідною сприятливою інфраструктурою [7].

Стратегія “Зміцнення здоров’я і розвиток дітей і дорослих” (“European Strategy for Child and Adolescent Health and Development”), ухвалена регіональним комітетом Європейського бюро ВООЗ у вересні 2005 р., наголошує, що “діти є нашим внеском у завтрашнє суспільство і те, як ми будемо їх виховувати (навчати) в період дорослішання, вплине на процвітання та стабільність країн у Європейському регіоні майбутніми десятиріччями”. Стратегія базується на широкому спектрі даних про стан здоров’я і поведінки дітей і підлітків у Європі, які відображають соціально-економічні фактори, поведінку і стиль життя молодого покоління. Серед інших цілей Стратегії є розширення міжгалузевого співробітництва для вирішення основних проблем здоров’я дітей та молоді.

Співпраця поза межами галузі охорони здоров’я є критично необхідною, і освіта й школа, зокрема, визначені як особливо важливі. Основними проблемами здоров’я дітей і молоді Європейського регіону визначено такі питання: ожиріння, інфекції, що передаються статевим шляхом, психологічні та психічні розлади, шкода здоров’ю, спричинена поведінкою або способом життя. Впровадження Стратегії країнами-членами дає можливість змінити ситуацію щодо стану здоров’я і добробуту дітей і може бути адаптована під нагальні потреби кожної окремої країни. Покращення здоров’я і добробуту дітей і дорослих – кінцева мета Стратегії – дозволить країнам виконати свої зобов’язання щодо ЦРТ [5].

“Стратегія щодо контролю над тютюном у Європейському регіоні ВООЗ” (“European Strategy for Tobacco Control” (ESTC)), прийнята у 2002 р., узгоджена з принципами міжнародної “Рамкової конвенції стосовно боротьби над тютюном” (ВООЗ, FCTC, 2003), якою керується Україна. У “Стратегії запропоновано “... розробити та впровадити... навчальні плани щодо питань контролю над тютюном... для учнів та освітян” [6, с. 14], а також на рівні міжнародного співробітництва “посилити мережеву роботу Шкіл сприяння здоров’ю як одного з партнерів ВООЗ у боротьбі з тютюнопалінням” [6, с. 23].

Рада Європи у резолюції щодо здорового харчування в школах (“Healthy Eating in Schools”), прийнята у 2005 р., виходить з положення, що доступ до нешкідливого здорового харчування є одним з основних прав людини та рекомендує країнам-членам розглянути питання продовольчого постачання в школах і визначити, наскільки воно відповідає або є невід’ємною частиною підходу до сприяння здоров’ю у школі. В резолюції зазначено, що контекст роботи згаданої Європейської мережі шкіл пропагує цілісний шкільний підхід до здорового харчування і охоплює питання постачання здорової їжі, просвітницькі заходи щодо адекватного споживання, пропаганду фізичної активності серед учнів і залучання самих школярів для розробки стратегій здорового харчування протягом шкільного життя. Надання знань про здорове харчування в школі може вплинути на вибір того, що споживають учні не тільки в школі, а й узагалі [11].

“Рекомендація Ради Європи щодо покращення фізичного виховання та спорту для дітей та молоді у всіх європейських країнах” (“Improving Physical Education and Sport for Children and Young People in All European Countries”), прийнята у 2003 р., визначає важливість регулярних занять з фізичного виховання та спорту для всіх вікових груп. Уроки фізкультури важливі через те, що виховують повагу до цінностей, визначених Радою Європи: толерантності та чесної гри, досвіду перемог і втрат, соціалізації, шанобливого ставлення до довкілля. Країнам – членам рекомендовано переосмислити роль і мету фізичного виховання в межах програм середньої школи; врахувати необхідність покращення якості м’язового навантаження для дітей та молоді в школі та забезпечити мінімум 3 години занять фізичної культури на тиждень для кожної дитини. Необхідно пропагувати щоденну фізичну активність для дітей і молоді, враховуючи заняття з

фізичного виховання як у школі, так і за її межами. Серед запропонованих заходів для вирішення проблеми низької рухової активності рекомендовано створити таку концепцію школи, де існує пропаганда ФЗСЖ на всіх рівнях, фізична культура є ключовим предметом навчально-виховного процесу і має тісні зв'язки з іншими академічними дисциплінами. Роль школи як осередку ФЗСЖ повинна завжди підкреслюватися і підсилюватися, наприклад, використанням спортивних можливостей школи у позашкільні години не тільки учнями, а і широкою громадськістю [12].

Розпочав роботу новий веб-сайт "Будь здоровим – будь собою" ("Be Healthy – be Yourself"). Він представлений в Інтернеті 22-ма мовами ЄС і присвячений питанням здоров'я. Ресурс також висвітлює заходи Єврокомісії в галузі охорони здоров'я. Він надає молоді можливість обмінюватися думками щодо власного здоров'я. Також підростаюче покоління має змогу поділитися своїми думками на відповідному форумі [3].

Як видно з огляду документів Європейського бюро ВООЗ та Ради Європи, дослідження значною мірою спираються на роботу Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю (ЄМШЗ). Її створення було першим кроком у вирішенні проблем ФЗСЖ у Європейському регіоні. Ця стратегічна програма реалізовувалася за підтримки Ради Європи, Європейської комісії та Європейського Регіонального бюро ВООЗ з 1991 р. у більш ніж сорока європейських країнах. Мережа охоплювала декілька тисяч шкіл і сотні тисяч учнів. Особливістю роботи мережі була можливість кожної конкретної школи вирішувати свої конкретні потреби у конкретному контексті. Спираючись на досвід ЄМШЗ, виникла мережа Школи для здоров'я в Європі (SHE).

Сучасні інтеграційні процеси в Європі та світі обумовлюють створення міжнародних наукових організацій, які б підтримували розвиток ФЗСЖ у школах шляхом стимулювання, адаптації та координації концептуальних, теоретичних та емпіричних досліджень. Для подальшої пропаганди ФЗСЖ в Європейській школі необхідно мати концепцію розвитку і фундаментальні наукові розвідки з досліджуваного питання. Актуальними на сьогоднішній день є спільні дослідницькі проекти декількох партнерів міжнародної групи. Треба зазначити, що Україна вже має позитивні прецеденти такої роботи. Лабораторія порівняльної педагогіки Інституту педагогіки АПН України у лютому 2010 р. приєдналася до міжнародної дослідницької групи, у перспективі роботи якої – створення дослідницької бази даних для шкіл з питань ФЗСЖ. Головними

темами досліджень міжнародної дослідницької групи є школи сприяння здоров'ю, цілісний шкільний підхід до ФЗСЖ, холистичний підхід до ФЗСЖ в контексті проблем, окреслених у документах міжнародних організацій, а саме теми, пов'язані зі шкільним харчуванням, фізичною активністю, зловживанням тютюном і алкоголем та забезпечення рівного доступу до санітарно-медичної допомоги й інформації [10].

Ведучи мову про українську перспективу в окресленій проблематиці, вважаємо, що вона має два напрями: теоретичний та прагматичний. Щодо першого, то в ідеалі варто б запропонувати науководослідним інституціям, які спеціалізуються на валеологічних темах, створити базу закордонних публікацій, переклавши хоча б частину масиву досліджень, адже практики (педагоги, політики, науковці) до сьогодні не мають на що спертися при виробленні рішень. Стосовно другого, то важливо на всіх рівнях розпочати нагальну імплементацію рішень міжнародної спільноти в царині ФЗСЖ. Від цього залежить національна безпека держави, а отже, наше майбутнє.

Таким чином, міжнародні організації докладають значних зусиль для ФЗСЖ населення, а особливо підростаючого покоління. Серед проблем, на розв'язання яких орієнтовано сучасні стратегії ООН, Європейського бюро ВОЗ, Ради Європи та Євросоюзу є забезпечення населення поживним харчуванням, чистою питною водою і чистим повітрям, мотивація населення до більш активного рухомого способу життя, боротьба з епідеміями ожиріння та тютюнопаління.

Зазначені проблеми передбачено усувати міжнародною спільнотою шляхом упровадження країнами-членами відповідних урядових програм ФЗСЖ, які враховують стратегії та рекомендації міжнародних організацій, а також моніторингом і звітністю щодо їх результатів. Даний процес неможливий без залучення місцевих громад, широкої просвітницької роботи і свідомого вибору кожного конкретного громадянина на користь здорового способу життя.

Школа розглядається як основний плацдарм формування свідомої особистості, що несе відповідальність за свої дії у виборі здорового способу життя. 10–12 років шкільного життя повинні формувати не тільки зрілу людину, а і впливати на позитивні зміни в сім'ях і громадах.

Україна активно долучається до процесу переосмислення ролі ФЗСЖ в школі та інтелектуальної інтеграції дослідників і практиків задля вирішення проблеми збереження здоров'я людей як найвищої соціальної цінності гарантованої Конституцією.

Література

1. "Кожна краплина має значення", ПРООН, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://msdp.undp.org.ua>. – Назва з екрану.
2. "Сталий розвиток довкілля", ПРООН, Міністерство Економіки України, 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.undp.org.ua/ua/media/42-energy-and-environment>. – Назва з екрану.
3. Be healthy – be yourself, On line Health Initiative, European Commission, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/health-eu/youth/index_en.htm. – Назва з екрану.

4. Children's Environment and Health Action Plan for Europe, WHO, 2004 [Электронный ресурс]. Режим доступа:
<http://www.euro.who.int/document/e83338r.pdf>. – Назва з екрану.
5. European Strategy for Child and Adolescent Health and Development, From Resolution to Action 2005-2008, WHO, 2008. – 19 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
[www.euro.who.int /document/e91655.pdf](http://www.euro.who.int/document/e91655.pdf). – Назва з екрану.
6. European Strategy for Tobacco Control (ESTC), WHO, 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://www.euro.who.int/Document/E77976.pdf>. – Назва з екрану.
7. Food and Nutrition Action Plan for the European Region of WHO for 2000–2005, WHO [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
http://www.euro.who.int/Document/NUT/Factsheet_2.pdf. – Назва з екрану.
8. Gay Gray. Developing a Health Promoting School / Gray Gay, Young Ian, Barnekow Vivian. WHO, IPC, 2006–41 p., [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://euro.who.int/ENHPS>.
9. Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health, WHO, WHA 57.17, 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA57/A57_R17-en.pdf. – Назва з екрану.
10. Goof Buijs, Venka Simovska, 2009, Agmond aan Zee, SHE Research Group Position Paper [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://www.schoolsforhealth.eu>. – Назва з екрану.
11. Healthy Eating in Schools, Council of Europe, 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/public_health/nutrition_food_consumer_health/ResolutionAP-2005. – Назва з екрану.
12. Improving Physical Education and Sport for Children and Young People in all European Countries, Council of Europe, 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://www.coe.int>. – Назва з екрану.
13. Parma Declaration on Environment and Health, WHO, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
http://www.euro.who.int/document/ceh/parma_eh_conf_edoc05-1rev2.pdf. – Назва з екрану.
14. United Nations Millennium Declaration, UN, 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://www.un.org/millenniumgoals>. – Назва з екрану.

УДК 373.5.013.74

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР ОСВІТИ ЯК СВІТОГЛЯДНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШКІЛЬНИЦТВА В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Локшина О.І.

У статті аналізується роль європейського виміру освіти у формуванні демократичного світогляду школярів у країнах Європейського Союзу.

Ключові слова: європейський вимір освіти, демократичний світогляд, шкільна освіта, Європейський Союз, зміст шкільної освіти.

В статье анализируется роль европейского измерения образования в формировании демократического мировоззрения школьников в странах Европейского Союза.

Ключевые слова: европейское измерение образования, демократическое мировоззрение, школьное образование, Европейский Союз, содержание школьного образования

The role of the European dimension of education in the formation of the democratic world-view of students in the countries of the European Union is analyzed in the article.

Key words: European dimension of education, democratic ideology, school education, the European Union, content of secondary education.

Завдання формування демократичного світогляду української молоді проголошено у законодавчих та стратегічних документах, які визначають засади розвитку освіти в Україні. Це – Закон України про освіту (1991 р.), де у ст. 35 проголошено, що загальна середня освіта забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, формування загальнолюдської моралі; Закон України про загальну середню освіту (1999 р.), де у ст. 3 підкреслюється, що загальна середня освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях ..., на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави; Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) (2001 р.), в якій одним з основних завдань загальноосвітньої школи визначено різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі ... формування ціннісних орієнтацій, виховання школяра як людини моральної; Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), де акцентовано, що держава повинна забезпечувати виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу.

Забезпечення реалізації окреслених орієнтирів актуалізує важливість прилучення до зарубіжних досягнень у цій царині, передусім країн з давніми демократичними традиціями, які в Європі об'єднані в унікальне наддержавне утворення – Європейський Союз. Утвердження принципів демократії, гармонізація національно-культурного середовища, виховання у молоді поваги до представників різних культур є пріоритетом практично від самого моменту заснування ЄС. Європейський вимір освіти (ЄВО) перетворився на один з потужних інструментів досягнення цієї мети.

Дослідженню ЄВО присвячено чимало праць вітчизняних та зарубіжних науковців. В Україні ЄВО є предметом розгляду Г.Єгорова, Н.Лавриченко, О.Матвієнко, Л.Пуховської та ін. Метою цієї статті є деталізація реалізації ЄВО в територіальних межах ЄС задля формування у молодих громадян Спільноти світоглядних орієнтирів демократичного спрямування.

Виникнувши три десятиліття тому у контексті реалізації освітніх політик двох міжнародних організацій – ЄС та Ради Європи, ЄВО трактується як певний стандарт знань про Європу для трансляції засобами освіти:

· британський науковець М.Стобарт (Maitland Stobart) визначає ЄВО як "динамічне поняття, що передбачає навчання учнів знань про Європу, в Європі та для Європи" (1991 р.) [12, с. 347];

· його співвітчизники К.Брок (Colin Brock) та В.Туласевич (Witold Tulasiewicz) – як “поняття, яке включає знання (учні мають краще знати про європейський континент), вміння (лінгвістичні, комунікаційні, соціальні) та ставлення (яке спонукає учнів бути відданими Європі, розвивати європейську ідентичність та свідомість)” (1994 р.) [Там само];

· британська вчена Е.Лоу-Біер (Ann Low-Beer) – як “знання традицій, культури, мови та економічного стану інших європейських країн з метою одержання комплексного уявлення про Європу та визнання наявності розмаїття в її межах” (1997 р.) [2];

· німецька вчена І.Оомен-Вельке (Ingele Oomen-Welke) пише, що “європейський вимір означає, що учні в процесі навчання познайомляться зі своїми сусідами в Європі та дізнаються про їх розмаїття та відмінності між ними. Важливим кроком від цінностей громадянства національного до європейського є набуття здатності порівнювати, а потім формувати власну думку і поведінку та брати на себе відповідальність за національну та європейську історію, перемігши політичний егоїзм” (2003 р.) [13, с. 145];

· український компаративіст Л.Пуховська – як “потребу зміцнення у молоді почуття європейської своєрідності; розуміння цінностей європейської цивілізації і основ розвитку Європейської спільноти, які включають демократію, повагу до прав людини, толерантність та солідарність як результат пізнання “інших”; підготовку молоді до участі у суспільному та господарському розвитку Союзу, усвідомлення його корисності; збагачення знань про історичні, культурні та господарські аспекти країн-членів ЄС” (2003 р.) [3, с. 17].

· інший вітчизняний компаративіст Г.Єгоров підкреслює, що унікальність ЄСО полягає у його багатогранності – він “порушує питання географії та історії, які, у свою чергу, піднімають питання простору, суспільства, економіки, колективного менталітету, ціннісного виховання” (2008 р.) [1, с. 223].

Британський науковець А.Економому (Anastasia Ecomotou) виокремлює чотири періоди у процесі запровадження європейського виміру в межах Спільноти. Розглядаючи розвиток ідеї ЄВО у контексті реалізації політики ЄС у галузі професійної підготовки та освіти, вона будує свою періодизацію на змінах у трактуванні ЄВО, що відбувалися під впливом суспільно-економічних чинників [5, с. 118–120].

Перший період (1957–1976 рр.) у періодизації А.Економому припадає на час, коли, за висловом ученої, “освіта була табу у коридорах ЄЕС та згадувалась лише у контексті професійної підготовки громадян, яку було офіційно визнано сферою відповідальності ЄС Римським договором 1957 р.” [5, с. 118]. У цей час ідея ЄВО, яку вперше було озвучено у 1973 р. у *Доповіді Янне*, повністю прив’язувалась до економічних інтересів ЄЕС, зокрема до розбудови спільного ринку праці.

Крім того, підкреслює А.Економому, концепт європейського виміру того періоду було звужено до кордонів Спільноти, що поглиблювало європейський етноцентризм, який визнавався Брюсселем однією з серйозних проблем цього наддержавного утворення [6, с. 52].

Інструментами запровадження ЄВО проголошувались обміни між студентами й педагогами та зміст

шкільної освіти, передусім такі навчальні предмети, як *історія, географія, мови, громадянознавство*.

Другий період, за А.Економому, охоплює 1976–1986 рр. В цей час ЄЕС розпочинає демонструвати інтерес до сфери освіти. Причиною цього стало розширення Організації (приєднання у 70-х рр. Данії, Ірландії та Сполученого Королівства, а у 80-х – Португалії, Іспанії та Греції), на теренах якої внаслідок економічної кризи 70-х та початку глобалізації панував високий рівень безробіття.

За цих умов ЄВО, продовжуючи використовуватися в економічних інтересах Спільноти, набуває масштабності, все більше поширюючись на формальну освіту. Відповідно, розширюючись перелік інструментів його формування, який включив навчання іноземних мов, співробітництво між освітніми інституціями, обміни педагогами та інформацією.

Іншою особливістю цього періоду стає надання фінансової підтримки з боку ЄС для запровадження ЄВО.

Третій період (1986–1992 рр.) розпочинається з прийняттям у 1986 р. *Єдиного європейського акта* (Single European Act), який окреслив необхідність розбудови мобільної і полікультурної Європи.

ЄВО в цей період отримує нове звучання – 24 травня 1988 р. Європейською Радою було прийнято *Резолюцію про європейський вимір в освіті*, яка поширювала концепт європейськості з економічної на культурну, соціальну і політичну сфери життя Спільноти. В Резолюції, зокрема, підкреслювалося, що ідея європейського виміру ґрунтується на демократії, соціальній справедливості, повазі до прав людини та посилення почуття європейської ідентичності.

Четвертий період, пише А.Економому, розпочинається з підписання у 1992 р. *Маастрихтської угоди*, яка остаточно викристалізувала позицію ЄС щодо ЄВО, визначивши його як одне з завдань освітньої політики ЄС. У ст. 126 наголошується, що діяльність Спільноти спрямовуватиметься на розвиток ЄВО через навчання та поширення застосування мов у державах-членах, обміни технологіями та досвідом, модернізацію змісту освіти у напрямі включення ЄВО до шкільних дисциплін, співробітництво освітніх інституцій, запровадження дистанційної освіти тощо.

Метою ЄВО було проголошено формування у молодих громадян Спільноти вмінь, які нададуть їм можливість: гідно жити і працювати в Європі; розуміти культуру та історію держав-членів; відчувати належність до Спільноти; мати відчуття європейського громадянства та європейської ідентичності; набути такі цінності, як демократія, свобода, повага до прав людини [5, с. 120].

Втім, на практиці запровадження ЄВО країнами ЄС, незважаючи на низку прийнятих документів, відбувається доволі складно, особливо у сфері запровадження ЄВО до змісту шкільної освіти. Така ситуація, вважає кіпрський науковець Ф.Ставрұла (Philippou Stavroula), пояснюється традиційною належністю освіти до сфери національних інтересів держав-членів, що призводило до “оберігання змісту освіти, який розглядався інструментом формування національної ідентичності від

включення ідей “європейства” та “культурного плюралізму”. І лише після поширення на сферу освіти у 2000 р. відкритого методу координації процес запровадження ЄВО значно інтенсифікувався [12, с. 346].

Сьогодні зміст освіти розглядається ключовим інструментом запровадження ЄВО, про що свідчить тенденція “європеїзації” змісту шкільної освіти практично в усіх країнах ЄС. Інтеграція ЄВО до змісту освіти в країнах ЄС відбувається декількома шляхами. По-перше, використовується **традиційний підхід**, який отримав назву **багатодисциплінарного**, за якого знання про Європу і демократію включаються до змісту таких дисциплін, як *історія, географія, іноземні мови, громадянознавство* [4, с. 9].

Інтеграція також відбувається в рамках **міждисциплінарного підходу**. Цей підхід в умовах трансформації освіти на компетентнісні засади сприяє формуванню таких складових ЄВО, як уміння та ставлення шляхом організації вчителями навчання навколо спільних тем, присвячених “європейській” ідеї.

Деякі країни з метою систематизації знань про Європу вважають за доцільне запроваджувати **спеціальний навчальний предмет** (часто факультативний), переважно у старших класах школи.

Історія від самого початку проголошення ЄВО розглядалась як один з базових предметів для його впровадження до змісту шкільної освіти. Втім, на практиці цей предмет до останнього часу залишався суто національним за духом, відмічає англійський дослідник Н.Севвідс (Nicola Savvides), що пояснюється традиційним використанням історії як ідеологічного інструменту формування національної ідентичності [див.: [12, с. 352]]. Навчальні матеріали з *історії* традиційно орієнтувалися на національні військові та дипломатичні досягнення, залишаючи поза увагою аспекти плюралізму культур, взаємозв'язку народів та глобальних цінностей. Так, курси з *історії* в англійських школах, пише Н.Севвідс, до останнього часу фокусувалися на досягненнях Британської корони, імперських завоюваннях та героїчних діяннях адмірала Г.Нельсона (Horatio Nelson) [13, с. 146].

Тенденція “європеїзації” змісту шкільної *історії* обумовлює необхідність переосмислення підходів до її трансляції. Фактично відбувається перебудова типової моделі викладання історії за такими базовими напрямками, як: аналіз місця національної історії у контексті загальноєвропейських процесів; аналіз місця європейської історії у контексті глобальних процесів; встановлення співвідношення між поняттями “національна історія” та “історія національних меншин”, які проживають на території держави.

Нові програми з *історії* для початкової школи Франції, запроваджені у 2002 р., хронологічно розподілено на шість періодів з метою розкриття процесу становлення французької держави у контексті розвитку європейської цивілізації. Починаючи від формування Франції під впливом Римської імперії та християнства за часів галлів, історія в початковій школі ознайомлює учнів з виникненням

ісламу, відкриттям Америки, феноменом міграції, спричиненим індустріалізацією та урбанізацією, з глобалізацією та завершується вивченням XX століття, включаючи інформування щодо діяльності ЄС та інших міжнародних організацій, передусім ООН.

Ключову роль в імplementації європейського виміру в освіту на уроках *історії* відіграють основна та старша школи – фактично сучасні програми з *історії* на цих рівнях є пан-європейського характеру з елементами глобалізму. Так, у Литві застосовано європейсько-центрований підхід при викладанні *історії* в основній школі, яка презентується в рамках загальних характеристик історичних подій. Йдеться, наприклад, про спільні риси політичного розвитку демократичних та тоталітарних країн, процес європейської інтеграції, міжнародні організації (ЄС та НАТО) тощо.

Географія, надаючи можливість висвітлювати фізичні, демографічні, економічні та екологічні характеристики регіонів, завжди розглядалась як другий базовий предмет для запровадження європейського виміру в освіту країн ЄС. Втім, зміст шкільної географічної освіти, як і історичної, в країнах ЄС, відмічає Н.Севвідс, не був збагачений ідеями європейства практично до кінця XX – початку XXI ст. Він пише, що до 1995 р. *Національний курикулум* для Англії та Уельсу не передбачав навіть згадування у навчальному предметі *географія* терміна “Європейський Союз” та позначення цього утворення на карті Європи [13, с. 149].

На сучасному етапі ситуація змінилася. Так, у початковій школі Франції програма з *географії* складається з трьох елементів – “Світ”, “Європа” та “Франція”. Вивчення *географії Франції* органічно поєднується з *географією Європи* та *світу*. Школярі ознайомлюються з географією країн, які входять до ЄС, та з прилеглими країнами. Франкомовні спільноти та країни використовуються як місточок при переході від вивчення *географії Франції* до *географії світу*.

У п'ятому класі* колежу програма фокусується на ключових характеристиках континентів та деяких найбільших країн (США, Канади, Індії, Китаю, Бразилії). Наскрізними тут проходять дві теми – культурне розмаїття і різноманітність розвитку.

У четвертому класі півроку присвячено вивченню європейського континенту в глобальному контексті. Традиційно ознайомлюються з трьома європейськими країнами з переліку таких чотирьох країн, як Сполучене Королівство, Німеччина, Росія та одна з держав Середземномор'я.

У третьому класі колежу вивчається *географія сучасного світу* в умовах глобалізації з акцентом на Європу. Географія європейського континенту розглядається у динаміці XX століття – учні вивчають політичну карту Європи 1914, 1939, 1942 та 1945 рр. *Римська угода* (1957 р.), *Маастрихтська угода* (1992 р.) та карти держав-членів ЄС включено як завдання іспиту для отримання диплома про закінчення колежу (Brevet de College).

У старшій середній школі Франції (ліцеї) сучасну програму з *географії* у першому класі присвячено

* У французькому колежі застосовується зворотна нумерація класів.

вивченню *географії Франції* у європейському вимірі. А у випускному класі зроблено спробу презентувати світ у його багатогранності, для чого запроваджено три рівні презентації матеріалу:

- *рівень світу* передбачає вивчення політичної карти світу та цивілізацій,
- *рівень держави* – двох економічно могутніх держав (США та Японії),
- *рівень континенту* – особливостей континентів (Африки, Азії, Латинської Америки та Європи) [13, с. 150].

Іноземна мова, від початку проголошення ідеї ЄВР, розглядалася як третій базовий предмет для його упровадження. Особливістю нинішнього етапу є інтенсифікація навчання сучасних мов у школах держав-членів з метою оволодіння молоддю мовами Спільноти для життя та роботи в об'єднаній Європі.

Одним із завдань навчання іноземних мов у країнах ЄС, стверджується у дослідженні *“Викладання іноземних мов у школах Європи”* (Foreign Language Teaching in Schools in Europe), що проводилося в рамках ЄС, проголошується “розбудова власної соціальної та культурної ідентичності шляхом ознайомлення з іншою культурою” [11, с. 157]. Усвідомлення багатокультурної спадщини народів передбачає розвиток в учнів позитивного ставлення і поваги, відкритості до інших культур і цінностей, підвищення толерантності, сприйняття відмінностей та подолання стереотипів. Так, формування таких якостей, як “солідарність, позитивне ставлення до європейських цінностей”, проголошується одним із завдань навчання іноземних мов у школах Іспанії та Португалії, підкреслюється у зазначеному вище дослідженні [11, с. 167].

Вагомий внесок у трансляцію ЄВР задля формування демократичного світогляду робить предмет *громадянознавство* – предмет, який за своєю сутністю ґрунтується на ідеях європейського виміру. Зокрема такі навички й цінності, що їх покликаний розвивати в учнів цей предмет, як співробітництво, розв'язання конфліктів, формування позитивних стосунків, відкритість стосовно інших, прийняття відмінностей та повага до них; визнання схожостей тощо відповідають завданням ЄВР.

Лісабонська стратегія, проголосивши пріоритетність суспільної злагоди, соціальної інтеграції та активного громадянства, сприяла набуттю громадянською освітою в державах-членах усе більшої значущості. Частина країн використовує інтеграційний підхід, за якого знання з *громадянознавства* інтегруються до шкільних предметів, передусім гуманітарного профілю. Інші – запроваджують окремий навчальний предмет.

Для Англії *громадянознавство* є новим предметом – він викладається в школах (на KE 3 та KE 4), починаючи з 2002 р. Його метою є ознайомлення учнів з їхніми громадянськими правами та обов'язками, цінностями суспільства, в якому вони живуть, та загальнолюдськими набутками. Невідомою складовою змісту предмета, відповідно до вимог *Національного курикулуму*, є знання про ЄС,

його роль у Європі та світі, а також місце Сполученого Королівства у цій організації.

Предмет *“Громадянознавство”*, що викладається у гімназіях Греції, спрямовано на розвиток в учнів національної ідентичності шляхом ознайомлення з грецькою та європейською культурною спадщиною. Акцент робиться на таких аспектах, як права людини, співіснування, повага до різних культур, мультилінгвізм, полікультурність, демократія, мир [9, с. 225].

Багатовимірність ЄВР потребує застосування додаткового, окрім предметного, принципу його трансляції. *Міжпредметний підхід* розглядається країнами ЄС як ефективніший інструмент формування таких складових ЄВР, як уміння, навички і цінності. Так, міждисциплінарну тему *“Вчитися думати в європейському та глобальному вимірах”*, що вивчається в основній школі Чехії, спрямовано не стільки на трансляцію знань щодо історії становлення та сучасних особливостей функціонування ЄС, а передусім на формування навичок та ціннісних орієнтацій, що, як вважається, нададуть можливість молодим людям успішно жити і працювати в Спільноті [7, с. 340–341].

У табл. 1 викладено теми, які вивчають польські школярі в основній та старшій середній школах у межах міждисциплінарної теми *“Європейська освіта”* (систематизовано автором на основі джерела [10, с. 224]).

Запровадження країнами ЄС у старшій школі окремого, частіше за все факультативного предмета, присвяченого ідеям європейського виміру, покликано систематизувати і поглибити набуті у попередніх класах знання щодо функціонування Спільноти. Так, метою факультативного предмета *“Європейський Союз та Естонія”*, що пропонується для вивчення у старшій середній школі Естонії, є трансляція знань, які безпосередньо стосуються ЄС та спрямовані на формування розуміння позиції Естонії щодо членства у ЄС і можливостей для молодих естонців. Учень, вивчивши предмет, повинен: орієнтуватися у питаннях, що стосуються ЄС; знати історію розвитку Євросоюзу та інтеграційних устремлень Естонії; розуміти функції інституцій ЄС та механізмів досягнення цілей, як і рівень представництва Естонії в цих інституціях; бути здатним охарактеризувати вплив законодавства ЄС на законодавства держав-членів та характер розподілу повноважень між країнами і ЄС; знати політику ЄС у сфері прав людини; вміти аналізувати вплив Брюсселя на розвиток Естонії; бути здатним знаходити інформацію щодо ЄС та можливостей, які надає ця організація для своїх громадян [8, с. 208].

Отже, ЄВР у баченні ЄС – це комплексне поняття, яке трактується як *певний стандарт знань про ЄС та Європу для трансляції засобами освіти, передусім змісту, і передбачає формування в учнів характеристик, які дадуть можливість успішно жити і працювати в рамках цього багатонаціонального утворення*. Водночас ЄВР передбачає виховання молоді у дусі демократичних цінностей задля співіснування та поціновування інших народів і культур Європи й світу, що фактично позиціонує його як світоглядний потенціал шкільної освіти.

“Європейська освіта” в основній та старшій середній школах Польщі

Основна школа	Старша середня школа
Польща в Європі. Приклади стосунків Польщі з іншими європейськими країнами	Процес європейської інтеграції у світлі історії: фактори, що сприяють інтеграції та дезінтеграції. Польща та поляки у процесі побудови об'єднаної Європи
Засади “європейства” – давньогрецька філософія, римське право та Біблія як база спільної історії цивілізацій	Шлях європейських країн (включаючи Польщу) до ЄС. Процедури та календар розширення. Мета входження Польщі до ЄС. Зобов'язання та програми уряду для входження до Євросоюзу
Фундатори ЄС – К.Аденауер, А.Гаспері, Р.Шуман та інші	Ставлення населення держав-членів і польського суспільства до членства у Спільноті. Каталог сподівань та страхів. Стандарти ЄС. Бачення поляками місця країни і народу у ЄС
Історія ЄС у договорах	Цілі інтеграції. Три стовпи процесу уніфікації. Концепції майбутнього об'єднаної Європи
Концепції розвитку ЄС	Еволюція законодавства Євросоюзу. Європейська конституція. Законодавство ЄС та держав-членів і зв'язок між ними
Європейська Рада, Європейський Парламент, Європейська комісія, Європейський суд	Еволюція інституцій ЄС. Процес прийняття рішень
Європейський ринок і європейська валюта	Економіка ЄС. Місце Польщі у світлі економічної політики Євросоюзу, включаючи спільну політику у сфері сільського господарства
Освітня політика ЄС, молодіжні обміни, визнання дипломів і кваліфікацій	Єдиний ринок праці ЄС та його доступність для польських громадян. Соціальні питання
Інтеграція Польщі до Євросоюзу, проблеми і переваги для польських громадян інтеграції Польщі до ЄС	Держави-члени на шляху до економічного та грошового союзу
Європейська безпека, НАТО, ОБСЄ, ООН	Європейська безпека в міжнародному та внутрішньому вимірах. Безпека Польщі в рамках ЄС і НАТО
Права людини	Права й обов'язки громадян. Європейське громадянство. Громадянський вимір європейської інтеграції
Духовний вимір ЄС (спадщина Папи Римського Іоанна Павла II)	Європа цінностей. Духовний вимір Європи – освіта і культура. Освіта як засіб створення рівних можливостей для польської молоді в Європі. Можливості для співробітництва
Рада Європи	Місце Польщі в європейських організаціях, включаючи Раду Європи
Польща та її сусіди	Польща і Центральна Європа та балтійські держави. Польща і Східна Європа

Література

1. Єгоров Г. С. Європейський вимір в освіті / Г. С. Єгоров // Теорія і практика розвитку ключових компетентностей учнів 12-річної школи : матеріали Всеукр. наук.-пошук. конф., (Київ, 27 березня, 2008 р.) / Гімназія № 178 м. Києва ; за заг. ред. І. Г. Єрмакова. – К. ; Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008.

Ч. III. – 20008. – С. 139–149.

2. Лоу-Беер Э. Совет Европы и история в школе / Энн Лоу-Беер. – Страсбург : Совет Европы, 1997. – 95 с.

3. Пуховська Л. Європейський вимір шкільної й педагогічної освіти: етапи розвитку / Л. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 80–82.

4. Drake S. M. Meeting Standards through Integrated Curriculum / Susan M. Drake, Rebecca C. Burns. – Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2004. – 190 p.

5. Economou A. A Comparative Study of the European Dimension in Education in England, Scotland and Wales / Anastasia Economou // Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States / Edited by David Phillips and Hubert Ertl. – Secaurus : Kluwer Academic Publishers, 2003. – P. 117–142.

6. European Union. European Communities Commission. For a Community Policy on Education. Report by Henri Janne // Bulletin of the European Communities. Supplement. – 1973. – October. – 61 p.

7. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Czech Republic. 2008/09. – Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. – 385 p.

8. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Estonia. 2008/09. – Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. – 249 p.
9. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Greece. 2008/09. – Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. – 264 p.
10. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Poland. 2008/09. – Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. – 258 p.
11. EURYDICE. Foreign Language Teaching in Schools in Europe. – Brussels : European Eurydice Unit, 2001. – 373 p.
12. Philippou S. The “Problem” of the European Dimension in Education: a Principled Reconstruction of the Greek Cypriot Curriculum / Stavroula Philippou // European Educational Research Journal. – 2005. – Vol. 4, No. 4. – P. 343–367.
13. Sawides N. The European Dimension in the National Curriculum for England / Nicola Sawides // Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States / Edited by David Phillips and Hubert Ertl. – Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003. – P. 143–160.

УДК 37.013.74: 001.814:81'246.3

МУЛЬТИЛІНГВІЗМ ЯК ПРОБЛЕМА ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Чернякова Ж.Ю.

У статті розглянуто феномен мультилінгвізму у процесі розвитку європейського суспільства. Висвітлено його сутність у контексті інтеграційних процесів, проаналізовано європейські освітні документи щодо впровадження політики мультилінгвізму.

Ключові слова: мультилінгвізм, мультикультуризм, політика мультилінгвізму, європейський контекст.

В статье рассмотрено феномен мультILINGВИЗМА в процессе развития европейского общества; раскрыто его суть в контексте интеграционных процессов; проанализировано европейские образовательные документы, направленные на внедрение политики мультILINGВИЗМА.

Ключевые слова: мультILINGВИЗМ, мультикультуризм, политика мультILINGВИЗМА, европейский контекст.

The author of the article describes the phenomenon of multilingualism in the process of development of the European society and its meaning in the context of integration processes. European educational documents concerning the issues of implementation of the multilingualism policy are analyzed in the article.

Key words: multilingualism, multiculturalism, policy of multilingualism, European context.

Постановка проблеми. Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. перед людським співтовариством особливої уваги набуває питання про “комунікативне” співіснування різних націй, традицій та культур, носіїв різних мов, які перед викликами сучасності повинні навчитися слухати й глибоко розуміти ідеї й позиції один одного та поважати національну ідентичність і самобутність. Саме мова є уособленням усіх культурних досягнень нації, вона є унікальною та етнічно своєрідною. Проте процеси глобалізації, інтернаціоналізації, європеїзації, регіоналізації відіграють велику роль і значення в соціальному розвитку сучасного світу. Політика мультилінгвізму здатна задовольнити потреби не тільки окремих громадян, але й суспільства в цілому з урахуванням стрімких змін, що відбуваються в політичній, економічній, культурній, соціальній сферах.

На сучасному етапі розвитку країн проблема мультилінгвізму набуває особливої актуальності, що пов'язане, по-перше, з вільним перетинанням кордонів, зростанням мобільності студентів, викладачів, адміністрації; по-друге, з розвитком інформаційно-комунікативних технологій; по-третє, з участю студентів, викладачів в освітніх міжнародних та європейських програмах, проектах, науковій діяльності, що приводить до загострення конкурентоспроможності й зростання соціальної значущості мови.

Усвідомлення соціального контексту, інших культурних цінностей, мовного навчання є дуже важливим для виявлення та вкорінення мовних взаємодій, де мовний вибір стає значущим фактором соціальної мобільності. Проте політика мультилінгвізму приводить до перегляду традиційних підходів до вивчення іноземних мов, до зміни навчальних програм і планів освітніх закладів, до трансформації соціальної ролі вчителя іноземних мов, що і потребує додаткового вивчення даного феномена.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема мультилінгвізму є предметом теоретичного і практичного вивчення в різних галузях науки: етносоціології (Ю.В.Арутюнян, М.І.Губогло, Л.М.Дробіжева); народної педагогіки (С.А.Арутюнов, І.І.Валеева, Г.М.Волков, А.Є.Ізмайлов, В.А.Сухомлинський, Я.І.Ханбиков), лінгвістики (Є.М.Ахунзянов, Л.К.Байрамова, А.В.Бондарко, Г.А.Золотова, Ю.К.Караулов, В.Ю.Розенцвейг).

Дослідники Р.Робертсон, Р.Джонс, М.Шапіро, П.Голдінг, Ф.Харріс у своїх роботах проаналізували взаємозв'язок політичних і лінгвокультурних аспектів у контексті глобалізації; Д.Девідсон, С.Маршалл, В.Ріверс, С.Хатінгтон визначили вплив лінгвокультурного фактора на освітню політику; праці В.М.Алпатова, Л.Б.Нікольського, В.Г.Костомарова присвячені визначенню мовної політики.

Питання мультилінгвізму і мультикультуризму в своїх працях розглядали зарубіжні дослідники С.де Алькантар, К.Інгліс, Ф.Грен, Д.Корсон, С.Лежер, П.Нельде, Р.Ставенхаген.

Метою даної статті є визначення сутності феномена мультилінгвізму, аналіз європейських освітніх документів щодо впровадження політики мультилінгвізму у контексті інтеграційних процесів. Для реалізації мети визначено такі завдання: розкрити сутність поняття “мультилінгвізм”; проаналізувати європейські освітні документи щодо впровадження політики мультилінгвізму в країнах Європи; узагальнити та систематизувати європейський досвід вивчення іноземних мов з метою залучення в національну освітню систему.

Виклад основного матеріалу. Гармонійне співіснування різних мов у Європі – це могутній символ прагнень Європейського Союзу до об'єднання в своїй мовній розмаїтості – це наріжний камінь політики мультилінгвізму. Саме мови визначають особистісну і національну ідентичність, вони відкривають доступ до вивчення інших культур, а також взаємного розуміння, поваги і співробітництва.

Феномен мультилінгвізму потрібно розглядати як активну частину інтеграційних процесів, що відбуваються в світовому та європейському освітньому просторі. Проблема мультилінгвізму (multilingualism). Зумовлена необхідністю знання декількох мов. У 60-х р. XX ст. з'явилися перші дослідження з даної проблеми, а саме праця В.Вільдомека “Мультилінгвізм” (V.Vildomec “Multilingualism”). У сучасному західному світі саме на засадах мультилінгвізму була побудована парадигма мультикультурної освіти і виховання.

Якщо звернутися до історії, то знання декількох мов набуло великого поширення саме в епоху Просвітництва. Автор “Великої дидактики” Я.А.Коменський приділяв увагу вивченню іноземних мов та дотримувався думки, що освічена людина повинна знати декілька мов [1, с. 156–162].

Мультилінгвізм трактується у двох значеннях, по-перше, як здатність особистості використовувати декілька мов, по-друге, як співіснування різних мов у суспільств на одній географічній території [2, с. 4]. Проте у документі Єврокомісії “Нова стратегія політики мультилінгвізму” (“A New Framework Strategy for Multilingualism”) термін набуває додаткового розуміння й вживається для впровадження нового курсу мовної політики, який буде сприяти створенню позитивного середовища й клімату для навчання та вивчення різноманітних іноземних мов [2, с. 4].

Отже, стратегічними цілями політики мультилінгвізму є заохочення громадян до вивчення іноземних мов та просування лінгвістичного різноманіття в суспільстві; розвиток міцної мультилінгвальної економіки та доступ громадян ЄС до законодавчої бази їхньою мовою.

Нагальною потребою сьогодення для більшості людей, які мешкають у Європі, є розуміння й спілкування більше ніж однією мовою. Це робить нас більш відкритими для вивчення інших культур, розширює кругозір, сприяє розвитку пізнавальних навичок, а також надає переваги щодо продов-

ження навчання або отримання роботи в іншій європейській країні.

Політика мультилінгвізму є головною в діяльності таких організацій, як Європейська Рада, Європейський Парламент, Європейська комісія тощо. Окремим напрямом діяльності Європейської комісії стало сприяння вивченню іноземних мов, тобто “політика в сфері навчання іноземним мовам” (Language Learning Policies). Спробуємо проаналізувати найбільш важливі європейські освітні документи, присвячені реалізації політики мультилінгвізму в країнах Європи [9].

Так, у 2001 р. було проведено Європейський рік мов, який привернув увагу науковців та актуалізував мовну проблематику. По його завершенні Європейський парламент і Європейська Рада прийняли резолюцію, яка призвала мобілізувати зусилля Європейської комісії щодо розробки конкретних заходів, спрямованих на сприяння вивченню іноземних мов. 84% європейців вважають, що кожний громадянин ЄС повинен володіти як мінімум однією мовою, крім своєї рідної. За даними Євробарометра, 67% європейців вважають, що викладання іноземних мов повинне стати політичним пріоритетом, ще 29% абсолютно впевнені в цьому [6].

У 2002 р. на зустрічі Європейської Ради у Барселоні глави держав та урядів наголосили на впровадженні в освітні системи країн-членів ЄС принципів “рідна мова плюс дві іноземні” та “індикатори лінгвістичної компетентності”. Передбачалося вивчення як мінімум двох іноземних мов з раннього віку, які стали обов'язковими дисциплінами навчального плану в освітній діяльності шкільних, університетських і професійно-технічних установ ЄС [8].

Таким чином, відповіддю Єврокомісії на заклик Європейської Ради і Європейського парламенту було розроблення плану дій “Сприяння вивченню іноземних мов і лінгвістичної розмаїтості 2004–2006” (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006). У документі було визначено 45 конкретних пропозицій для дій ЄК протягом 2004–2006 рр. на національному, регіональному і місцевому рівнях та наголошено на трьох стратегічних сферах: вивчення іноземних мов протягом життя; поліпшення викладання іноземних мов; створення сприятливого середовища для вивчення мов [4].

Отже, першою всеосяжною програмою, спрямованою на вивчення іноземних мов, яка підтримувалася й фінансувалася Єврокомісією, була “Лінгва” (“Lingua”), започаткована в 1990 р. Відтоді вивчення іноземних мов є стрижневим напрямом багатьох європейських освітніх програм, наприклад: “Сократ”, “Леонардо”.

Крім того, відповідно до плану проводилися загальноєвропейські наукові дослідження, європейські конференції, семінари й інформаційні кампанії, присвячені мовним проблемам; фінансувалося відвідування студентами курсів мовної підготовки; надавалися гранти вчителям іноземних мов тощо. Для сприяння вивченню іноземних мов було значно розширено освітні програми “Сократ” (“Socrates”) і “Леонардо” (“Leonardo”). У їхню

реалізацію було інвестовано близько 150 млн. євро, що на 66% більше порівняно з 2000–2002 рр. [4].

Так, у 2004 р. було проведено обговорення пропозиції щодо створення Європейського агентства для вивчення мов і лінгвістичного різноманіття. Для реалізації даної ідеї пропонувалася організація агентства або введення європейської мережі “Центри розмаїтості мов”, яка б охопила більшу кількість людей і поширилася в інші європейські країни в межах програми “Безперервної освіти” [4].

У 2005 р. Європейською комісією було прийнято документ під назвою “Нова стратегія мультимовності” (“A New Framework Strategy for Multilingualism”), який наголосив на цінності лінгвістичного різноманіття і більш широкого розуміння політики мультимовності [2].

На національному рівні в європейських країнах упровадження політики мультимовності серед громадян і суспільства в цілому відбувається через вивчення іноземної мови на різних ланках освіти та розуміння важливості лінгвістичного різноманіття. Велика увага приділяється національним меншинам та іммігрантам, яким надається можливість вивчення рідної мови в іншій країні.

Ретельного перегляду потребують навчальні плани і програми для майбутніх учителів іноземної мови, які повинні відповідати викликам сучасності. Тому Єврокомісією для всіх країн Європи було запропоновано введення єдиних загальних професійних компетентностей, які складаються з 39 видів, серед яких: здатність слухати інших людей та розуміти їх; толерантне ставлення до різного способу життя людей; здатність до спільної роботи в командах для досягнення мети; уміння самостійно прийняти рішення та нести відповідальність тощо.

У більшості європейських країн новим кроком було введення іноземної мови в початковій школі, що викликало необхідність спеціальної підготовки та перепідготовки вчителів для роботи з молодшими школярами. У старшій середній школі вивчається друга або третя іноземна мова, яка є обов'язковою складовою навчального плану школи як окрема дисципліна [2].

Вищі навчальні заклади стали активними учасниками впровадження політики мультимовності не тільки серед студентів, персоналу, а також серед місцевих громад. Проте студенти залучалися до наукової діяльності щодо вивчення феноменів мультимовності і мультикультуризму в європейському просторі.

Єврокомісія запропонувала конкретні заходи для створення мультимовного суспільства: подальше співробітництво з країнами-членами ЄС; проведення обговорень й укладання рекомендацій щодо підготовки викладачів іноземних мов; публікація кращого матеріалу з досвіду вивчення іноземних мов; підтримка вивчення іноземних мов через програму безперервної освіти; підтримка навчання й вивчення мов через програми співробітництва в галузі освіти, культури, громадянської освіти; створення інтернет-мережі та залучення інформаційно-комунікативних технологій для вивчення розмаїтості мов [2].

На сучасному етапі активізації інтеграційних процесів, що відбуваються в європейських країнах,

політика мультимовності стала стратегічним пріоритетом у нових освітніх програмах ЄС на 2007–2013 рр. Підтвердженням є щорічне проведення Європейського дня мов у межах ЄС (26 вересня), метою якого є не популяризація політики мультимовності, а реальне вивчення громадянами ЄС іноземних мов протягом життя й встановлення європейського та міжнародного співробітництва. За даними Євростату (2007 р.), 60% учнів старшої середньої школи вивчають дві або три іноземні мови, серед дорослого населення 28% спілкуються двома іноземними мовами [5, с. 3]. Найкращі показники у вивченні двох і більше іноземних мов мають Чеська республіка, Нідерланди, Фінляндія, Люксембург (100%), Словенія, Словачія (98%); найбільш уживаною мовою є англійська [5, с. 3].

Реалії сьогодення показують перспективи домінування англійської мови в комунікації європейського та світового співтовариства. У контексті інтернаціоналізації освіти вивчення мови обов'язково повинно супроводжуватися вивченням історії, культури й літератури народу, традицій та звичаїв країни тощо.

Політика мультимовності є підґрунтям для створення нового європейського проекту “Мови для Європи” (“Languages for Europe”, 2007), який надає можливість ознайомитися з лінгвістичним різноманіттям, побудувати відносини з носіями інших культур і мов у європейському просторі. У контексті європейських інтеграційних процесів відносини між країнами є демократичними, прозорими та легальними, що сприяє розвитку мобільності, конкурентоспроможності, розширює можливості працевлаштування. Головною метою проекту є покращення якості вивчення іноземних мов, удосконалення інноваційних методів і засобів вивчення мов, розуміння лінгвістичної розмаїтості у європейському суспільстві [8].

Так, у 2008 р. (15 лютого) Єврокомісією було вперше проведено конференцію на рівні міністрів з питань політики мультимовності, які визначили головні напрями політики, її загальну структуру, учасників (освітні провайдери, регіональна і місцева влада, соціальні партнери), засоби масової інформації. Комісія співпрацювала на добровільних засадах з метою вивчення й упровадження найкращого досвіду з вивчення іноземних мов.

У 2008 р. Європейська комісія проголосила новий підхід і принципи до побудови політики мультимовності в Європі. Європейський контекст політики полягає в тому, що кожний громадянин Європи має право й вільний доступ до спілкування іноземною мовою з метою розуміння й реалізації власного потенціалу в сучасних умовах; кожен має вільний доступ і можливості до вивчення іноземної мови на високому рівні з метою ліквідації перешкод для міжкультурного спілкування, роботи, проживання у майбутньому; вільний доступ до вивчення мультимовного середовища різних країн.

Єврокомісія розробляє конкретні стратегічні заходи і програми для того, щоб кожний громадянин Європи мав чітку уяву про політику мультимовності й вільний доступ до участі в різних мовних акціях. Отже, дії Єврокомісії спрямовані на моніторинг мовних навичок громадян через

індикатори лінгвістичних компетентностей та опитування Євробарометра; на національному рівні обмін досвідом вивчення іноземних мов, розвиток спеціальних інструментів для перекладу законодавчих документів з метою забезпечення соціальної справедливості; розвиток міжкультурного діалогу між представниками різних країн, які спільно співпрацюють [3].

Наголосимо, що мови є інструментом конкурентоспроможності для бізнесу ЄС, тобто мультилінгвальні компанії показують, як мовне різноманіття й володіння міжкультурними навичками надають можливість процвітання та співробітництва. Деякі європейські мови є широко вживаними, і тому вони є цінним комунікативним інструментом для побудови економічних взаємовідносин. Так, на бізнес-форумі з мультилінгвізму було вироблено рекомендації щодо підвищення конкурентоспроможності, покращення можливостей працевлаштування завдяки стратегії лінгвістичного різноманіття [7].

У контексті інтернаціоналізації освіти зусилля Єврокомісії спрямовані на просування мобільності серед учнів, студентів, викладачів, молодих спеціалістів і підприємців, на створення систематичного обміну досвідом, встановлення соціального партнерства, торгових відносин, надання відповідних освітніх послуг, взаємозв'язок між шкільними освітніми закладами, місцевими органами освіти, участь у спільних мовних програмах, проектах, використання інноваційних технологій, методів навчання тощо [3].

Зазначимо, що ключову позицію у впровадженні політики мультилінгвізму відіграє вчитель, який навчає різними мовами та формує лінгвістичні навички з урахуванням єдиних вимог до міжкультурних компетентностей і мультилінгвізму. На жаль, мобільність учителів у країнах Європи залишається

на низькому рівні, що пояснюється економічною нестабільністю, фінансовими труднощами, відсутністю певних стимулів для побудови кар'єри, механізмів для дво- або багатосторонніх обмінів. Для покращення ситуації Єврокомісія пропонує конкретні заходи: використання програм ЄС для вивчення іноземних мов протягом життя, мобільність учнів, студентів, викладачів, встановлення співробітництва між школами, вивчення та розвиток інноваційних методів для різних вікових груп, складення методичних рекомендацій на основі кращого досвіду навчання та вивчення іноземних мов у контексті політики мультилінгвізму, які будуть доступні для всіх країн Європи [3].

Зазначимо, що побудова стратегії мовної політики нашої держави відбувається з урахуванням європейських інтеграційних процесів, а саме відкритого доступу до документально-джерельної бази ЄС та реалізації ідентичної європейської політики навчання іноземних мов. Такі кроки будуть сприяти впровадженню мовної політики ЄС на шляху інтеграції України в Європу та європейський освітній простір.

Висновки. Таким чином, політика мультилінгвізму перебуває під впливом інтеграційних процесів і має європейський контекст, вона спрямована на забезпечення можливостей працевлаштування, покращення життя для громадян Європи, підвищення їхньої конкурентоспроможності, відкриває більший доступ до освітніх послуг і прав людини; впливає на побудову європейського суспільства через мультикультурне спілкування.

Ми вважаємо, що перспективним напрямом подальшого дослідження є аналіз та вивчення досвіду впровадження політики мультилінгвізму в зміст загальної середньої освіти європейських країн.

Література

1. Хрестоматія з історії педагогіки / упор. та авт. ст. : А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна ; наук. ред. І. П. Мозговий. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. Ч. II : Зарубіжна школа і педагогіка. – 2006. – 432 с.
2. Brussels COM (2005) 596. A New Framework Strategy for Multilingualism. – 2005. – 30 p.
3. Brussels COM (2008) 566 Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. – 2008. – 16 p.
4. Brussels COM (2003) 449, Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006. – 29 p.
5. Eurostat newsrelease. 137/ 2009 – 24 September 2009. – 3 p.
6. http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/key/studies_en.html. – Eurobarometer 63.4.
7. Companies work better with languages, July 2008. – 16 p.
http://ec.europa.eu/education/languages/news/news1669_en.htm. – Режим доступу:
8. Lifelong Learning Programme. Language for Europe. 2007. – 70 p. – Заголовок з екрану.
9. http://ec.europa.eu/education/programmes/newprog/index_en.html. – Заголовок з екрану.

УДК 37.01:008-022.218] (494)

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Радченко Т.А.

У статті йдеться про актуальність втілення в Україні нової освітньої стратегії – полікультурної освіти з метою виховання у підростаючого покоління толерантного сприйняття національно-культурних особливостей народів світу. Автор наголошує на врахуванні позитивного досвіду Швейцарії щодо розробки питань полікультурності.

Ключові слова: полікультурність, полікультурна освіта, освіта у Швейцарії.

В статье говорится об актуальности реализации в Украине новой образовательной стратегии – поликультурного образования с целью воспитания у подрастающего поколения толерантного восприятия национально-культурных особенностей народов мира. Автор обращает внимание на положительный опыт Швейцарии касательно разработки вопросов поликультурности.

Ключевые слова: поликультурность, поликультурное образование, образование в Швейцарии.

The article deals with the necessity of the implementation of a new educational strategy in Ukraine – polycultural education of the new generation, - the main aim of which is fostering tolerant perception of cultural peculiarities of nations. The author accentuates taking into consideration the best practices of Switzerland as for the development of polyculturalism.

Key words: polyculturalism, polycultural education, education in Switzerland.

У XXI ст. світ переживає інтенсивний розвиток інтеграційних, політичних та економічних процесів. Глобальність процесів світового розвитку обумовлює взаємодію різних культур у системі світового обміну ідеями і формує нові умови для діалогу. Але глобалізаційні процеси є явищем неоднозначним, оскільки вони як сприяють об'єднанню народів у господарчій діяльності, прискорюють науково-технічний прогрес, руйнують бар'єри між народами, так і містять загрозу стирання етнічної та культурної своєрідності, нав'язування життя за чужими стандартами, що призводить до прагнення зберігати соціально-культурні особливості етносу [6]. Суттєві розбіжності в системі культур та різні підходи до вирішення як локальних, так і глобальних проблем дуже часто призводять до збройних конфліктів та війн, спалахів суперечностей на міжетнічній, міжнаціональній, релігійній та мовних основах [3].

У новому тисячолітті усе прогресивне людство прагне розв'язання проблем нетерпимості і непорозуміння тільки мирним шляхом. Невипадково перше десятиліття XXI ст. було оголошено ЮНЕСКО десятиліттям культури миру та ненасильства. Першочергового значення набула концепція діалогу між цивілізаціями.

На сучасному етапі більшість країн світу є полікультурними суспільствами, громадяни яких пов'язані з іншими частинами світу через расові, етнічні, мовні ознаки, релігійні та культурні традиції. Внаслідок визнання суспільства полікультурним, на думку О.Ковальчук, відбувається "переосмислення уявлень про культурну цілісність суспільства, що включає в себе відмову від спроб інтегрувати різноманітні етнічні групи, оскільки інтеграція передбачає домінування якої-небудь "більш сильної" культури [5, с. 7].

Україна – багатонаціональна держава, на теренах якої мешкають представники понад 100 національностей (за даними перепису 2001 р.). Отже, регіони нашої країни мають унікальні соціально-економічні та етнокультурні особливості. Відродження духовності, ціннісних орієнтацій особистості, національної самосвідомості, а також прагнення до інтеграції у світове та європейське співтовариство, що є сьогодні пріоритетом стратегічного розвитку України, набувають великого значення, вимагають оновлення змісту освіти, процесу навчання у сучасному суспільстві. З цього приводу актуальним постає питання втілення в нашій країні нової освітньої стратегії – полікультурної освіти.

Метою нашої статті є виявлення різних наукових позицій до проблеми полікультурної освіти та висвітлення особливостей швейцарської системи освіти щодо розробки питань полікультурності.

Термін “полікультурна освіта” є калькою поняття “multicultural education”, яке з’явилося у світовій педагогіці у 70-ті рр. минулого століття.

На думку російського науковця П.В.Сисоєва, головною передумовою розвитку полікультурної освіти як наукового напрямку став основний виток руху за рівноправ’я расових та етнічних меншин на Заході, який прийшовся саме на початок 70-х рр. XX ст. Так склалося історично, що представники етнічних меншин у цей період практично не мали доступу до отримання загальної середньої та вищої освіти. Пізніше “до прихильників за рівноправ’я расових та етнічних груп приєдналися представники феміністського напрямку (проти гендерної дискримінації), різних соціальних прошарків (проти класизму), населення з обмеженими здібностями – інвалідів (проти аблеїзму) та ін.” [8, с. 3].

Першими питаннями полікультурної освіти активно почали досліджувати вчені США внаслідок міжнаціональних конфліктів у суспільстві (Дж.Бенкс, К.Беннет, К.Кушнер, Г.Бейкер, Ж.Гай, Д.Голлнік, Дж.Гудлад, К.Кемпбел, С.Ніето, К.Слітер, Л.Дарлінг-Хаммонд, Д.Саджер, Ф.Чінн та інші). Сьогодні посилення інтересу до проблеми полікультурної освіти спостерігається серед науковців різних країн світу: Дж.Сахс (Австралія), В.Кимлічка (Канада), А.Перотті (Франція), Дж.Лінч (Великобританія), В.Міттер, Т.Рюлькер (Німеччина), М.Хінт (Прибалтика), В.О.Лі, Бай Лі Ю (Азія).

У пострадянському просторі ідеї полікультурної освіти стали об’єктом науково-педагогічного пізнання зовсім недавно. У сучасній вітчизняній та російській науковій літературі не існує загальноприйнятої термінології, а використовується багато синонімічних термінів для позначення педагогічного процесу, який побудовано на концепції вивчення багатьох культур, жодна з яких не є домінуючою. Це такі поняття, як “полікультурна освіта” (Г.С.Абібуллаєва, Р.Р.Агадуллін, О.В.Гукаленко, Я.Г.Гулецька, О.С.Ковальчук, В.В.Макаєв, З.А.Малькова, О.К.Мілютіна, Л.Л.Супрунова, Н.В.Якса), “полікультурне виховання” (В.В.Бойченко, О.М.Галус, О.Н.Джуринський, І.Ф.Лощенова, Г.М.Розлуцька, А.К.Солодка, О.В.Сухомлинська, Л.М.Шапошнікова), “мовна полікультурна освіта” (В.В.Сафонова, П.В.Сисоєв), “багатокультурна/мультикультурна освіта” (М.Л.Воловікова, Г.Д.Дмитрієв, Г.В.Палаткіна), “мультикультурний підхід” (А.В.Шафікова), “інтеркультурна освіта” (Р.І.Антонюк), “плюралістична освіта” (А.Абсаямова, Н.Козакевич), “глобальне виховання” (А.В.Василіук).

У процесі дослідження ми виявили існування різних тлумачень концепції “полікультурна освіта”. У сучасній “Енциклопедії освіти” за редакцією В.Г.Кременя зазначено, що розуміння сутності полікультурної освіти і виховання у світовій педагогіці відбувається завдяки наступним підходам:

- акультураційному, тобто пов’язаному з утворенням гармонійних відносин між членами різних етнічних груп (переважно мігрантів);

- діалоговому, заснованому на ідеї культурного плюралізму;

- соціально-психологічному, згідно з яким полікультурне виховання є особливим способом формування певних соціально-установчих ціннісно-орієнтаційних схильностей, комунікативних і емпатичних умінь, за допомогою яких здійснюється розуміння інших культур [4, с. 691].

Вітчизняний науковець Р.Р.Агадуллін вважає, що основна мета полікультурної освіти полягає у “формуванні особистості, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, що володіє розвинутим почуттям розуміння інших культур і поваги до них, що вміє жити в мирі й злагоді з людьми будь-яких національностей і віросповідань, а отже, є готовою до творчої життєдіяльності в полікультурному соціумі” [2, с. 23–24].

Отже, перед сучасною освітою стоїть завдання формування полікультурної особистості – “індивіда, орієнтованого через свою культуру на інші культури, індивіда з цілісним світоглядом” [1, с. 78]. Саме тому, на глибоке переконання науковців, і система освіти, і її зміст мають мати “багатоваріативність вибору, що створюється культурним різноманіттям і внутрішньою динамікою засвоєння якомога більшого культурного простору, розширенням можливостей розвитку особистості” [Там само].

Реалізація ідей полікультурної освіти і виховання, на нашу думку, повинна спиратись на врахування позитивного зарубіжного досвіду роботи в цій сфері. Країною, яка має багатий досвід у розробці питань полікультурності, є Швейцарія. Становлення швейцарської нації – складний історичний процес, зумовлений поєднанням різних етнічних груп. На сучасному етапі Швейцарія є прикладом успішного рішення культурно-мовних проблем. Це єдина країна в Європі, де згідно з Конституцією національними мовами вважаються одразу чотири: німецька, французька, італійська та ретороманська. Для захисту мов меншин діє так званий “принцип територіальності”, тобто дотримання традиційних мовних кордонів і виключне використання автентичної для певної області мови у різноманітних закладах.

Полікультурність і багатомовність вплинули на систему освіти Швейцарії. За можливістю вибору і гнучкістю освітніх програм Швейцарія посідає місце лідера в світі. У кожній школі подано декілька варіантів навчання: за швейцарською федеральною програмою *Matura*, за британською (отримання сертифікату про середню освіту – *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*) чи американською середньої школи *High School Certificate*, який визнається університетами США і Канади), а також за німецькою *Abitur*, французькою *Baccalaureat* чи італійською *Maturita*. У результаті випускник складає іспити за стандартами відповідної програми і отримує диплом необхідного зразка [9]. Учніма надається унікальна можливість вивчати відразу декілька іноземних мов, якими розмовляють громадяни держави.

Однією з найефективніших і збалансованих, а окрім того, і найважчою із програм шкільної освіти, вважається універсальна передуніверситетська

програма *International Baccalaureate (IB)*, яка була розроблена саме в Швейцарії. За цією програмою сьогодні можна вчитися більш ніж у 100 країнах світу, де існують школи, які видають диплом *IB* (диплом *IB* визнається більшістю університетів світу).

Ще у 1956 р. один з лідерів інтернаціональної освіти американський педагог пані Кріс Флемінг на території Швейцарії заснувала американську міжнародну школу TACIS (TASIS). Ідея базувалася на інтернаціональному вихованні: до школи приймали учнів різних національностей, а до штату педагогічного персоналу були зараховані вчителі та педагоги з різних країн світу. На сьогодні – це найбільш широка мережа американських шкіл за межами країни, де навчаються більш ніж 20000 учнів з 40 країн світу віком 4–18 років (з 1996 р. школи TACIS мають право видавати дипломи *IB*). Основними педагогічними принципами, на яких базуються школи TACIS та їх програми, вважаються: принцип діалогу культур та ознайомлення учнів з європейською та світовою культурною спадщиною, під час чого підкреслюється внесок різних народів до розвитку світового мистецтва і культури; спрямованість навчальних планів та програм на відповідність високим стандартам якості навчання учнів; приділення особливої уваги вивченню іноземних мов; створення атмосфери взаєморозуміння, довіри, дружби та поваги одне до одного [7].

У Швейцарії існує розвинена мережа приватних шкіл-пансіонів. Ці школи в першу чергу зорієнтовані на іноземних учнів: у них навчаються учні більш ніж 100 національностей. Визначною рисою приватних навчальних шкіл є високі стандарти якості і різноманітність академічних програм. Зазвичай кожна школа має дві-три секції і, отже, дає можливість навчатися за однією з двох-трьох

програм. Завдяки унікальній особливості Швейцарії – мультилінгвізму – швейцарські школи, як жодні інші, забезпечують своїх учнів можливістю опанувати відразу декілька іноземних мов. Під час канікул більшість швейцарських шкіл-пансіонів відкривають міжнародні літні табори, надаючи унікальну можливість вивчати іноземні мови. Завдяки великому вибору для дитини будь-якого віку можна підібрати програму, що відповідає її перевагам і талантам. Але необхідно підкреслити, що хоча кожній швейцарській школі притаманна індивідуальність, проте помітна одна тенденція: швейцарські школи виховують інтернаціоналістів і космополітів, громадян світу.

Не залишаються осторонь питань формування інтеркультурної ментальності і вищі навчальні заклади країни. Швейцарія вважається привабливою країною для навчання та досліджень, про що свідчить велика кількість іноземних студентів та професорсько-викладацького складу. У багатьох швейцарських школах готельного господарства і бізнес-школах ряд програм викладається англійською мовою, в той час як в університетах – німецькою, французькою, а то й італійською (залежно від кантону). Вищі навчальні заклади пропонують цикл педагогічних наук з метою впровадження ідей полікультурності у навчальний процес. Швейцарські виші постійно об'єднуються, працюють над спільними дослідницькими проектами або разом навчають студентів на різних програмах, що в подальшому потребує більш повного дослідження.

Сподіваємось, що використання позитивного швейцарського досвіду щодо реалізації ідей полікультурності буде сприяти реформуванню освіти в Україні, яке націлене на впровадження нових підходів і втілення нових стратегій у підготовці майбутніх фахівців різних галузей.

Література

1. Абібуллаєва Г. С. Деякі аспекти полікультурної освіти / Г. С. Абібуллаєва // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С. 75–84.
2. Агадуллін Р. Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект / Р. Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 18–29.
3. Антонюк Р. І. Багатокультурність: громадянські, правові і освітні проблеми, історичні питання і поняття етнокультурної та мовної біполярності в Україні і за кодомом : [колективна монографія] / Р. І. Антонюк, Л. В. Мінакова. – Х. : Скорпіон, 2008. – 204 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Ковальчук О. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Ковальчук О. – К., 2004. – 21 с.
6. Макаєв В. В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В. В. Макаєв, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогіка. – 1999. – № 4. – С. 3–10.
7. Малицька І. Д. Досвід американських літніх шкіл у формуванні інтеркультурної ментальності / І. Д. Малицька // Педагогічна газета. – 2003. – № 8 (109). – С. 8.
8. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование: что это такое? / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 2–14.
9. Ямпольская О. Система образования в Швейцарии / О. Ямпольская // Теория и практика управления. – 2004. – № 9. – С. 34–41.

УДК 37.013.74:004.005.591.6

МЕРЕЖЕВІ ТЕХНОЛОГІЇ: РОЗВИТОК ТА ПОШИРЕННЯ ІННОВАЦІЙ ЯК ПРЕДМЕТ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Чистякова І.А.

Стаття привертає увагу до проблеми освітніх інновацій у порівняльно-педагогічних дослідженнях. У статті подано основні аспекти розгляду інновацій у дослідженнях теоретиків освіти. Проаналізовано особливості мережевих технологій як джерела знань, як організаційної структури підвищення ефективності та як джерела інновацій.

Ключові слова: освітні інновації, порівняльно-педагогічні дослідження, мережеві технології, мережеве навчання, мережа.

Статья привлекает внимание к проблеме образовательных инноваций в сравнительно-педагогических исследованиях. В статье представлены основные аспекты рассмотрения инноваций в исследованиях теоретиков образования. Проанализированы особенности сетевых технологий как источника знаний, как организационной структуры повышения эффективности и как источника инноваций.

Ключевые слова: образовательные инновации, сравнительно-педагогические исследования, сетевые технологии, сетевое обучение, сеть.

The author of the article focuses attention on the problem of educational innovations in comparative pedagogical research. The article covers the main aspects of studying innovations in the research work of theorists of education. The specific features of network technology as a source of knowledge, as an organizational structure and as a source of innovations are analyzed.

Key words: educational innovation, comparative pedagogical research, network technology, e-learning, network.

Постановка проблеми. Роль освіти на сучасному етапі розвитку України визначається завданнями її переходу до демократичної та правової держави, до ринкової економіки, необхідністю подолання небезпеки відставання країни від світових тенденцій економічного та суспільного розвитку. Сучасному українському суспільству потрібні освічені, моральні люди, здатні самостійно приймати рішення в ситуації вибору, готові до співпраці, люди, які відзначаються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, які мають почуття відповідальності за долю країни. Оновлення поглядів на освіту полягає у її розумінні не лише як соціального блага, але й як освітньої послуги. Сьогодення об'єктивно вимагає переведення освітнього процесу на технологічний рівень, активізації пошуку перспективних інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток і саморозвиток особистості. В історії формування інноваційних педагогічних ідей чільне місце належить новітній педагогіці сучасної Північної Америки та Західної Європи. Актуальність порівняльно-педагогічних студій, спрямованих на

визначення особливостей розбудови освіти різних країн, зумовлена необхідністю встановлення комплексу спільних вимог до системи освіти, виявлення схожості освітніх проблем сучасних інтеграційних процесів формування єдиного освітнього простору в Європі.

Аналізу інноваційної проблематики належать значне місце в дослідженнях зарубіжних авторів, які були започатковані в 60-х рр. ХХ ст. та мали яскраво виражений прикладний характер. Здебільшого вони зосереджені на теоретичному обґрунтуванні, аналізі різноманітних аспектів інноваційних процесів у системі навчання і виховання, виробленні практичних рекомендацій щодо освоєння, впровадження новацій, забезпечення оптимального режиму функціонування інноваційних проектів і програм. Проблеми інновацій стали предметом дослідження сербського педагога К.Ангеловськи, англійських і американських педагогів Х.Барнет, Д.Гамільтон, Н.Грос, У.Кінгстон, Н.Лагервей, М.Майлз, А.Хаберман, Р.Хейвлок та ін.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується інтенсивними пошуками нового в теорії

та практиці навчання. Низька якість загальної освіти та усвідомлення нагальної потреби корінних перетворень у середній школі обумовили масовий характер інноваційних процесів. Але разом з цим масовий характер ініціатив “знизу” призвів до стихійності, випадковості, безсистемності новацій, зумовив їх недостатню соціальну та наукову обґрунтованість. З огляду на існуючі суперечності проблеми вітчизняні дослідники-компаративісти Н.Абашкіна, Н.Бідюк, Л.Ващенко, Т.Десятов, В.Кудін, О.Матвієнко, Н.Ничкало, Л.Пухова, А.Сбруєва, С.Сисоева та інші наголошують на необхідності широкого вивчення інноваційних підходів до навчання в умовах неперервної освіти.

Педагогічні інновації стали предметом вивчення з кінця 50-х рр. на Заході та з 90-х рр. XX ст. – у країнах СНД.

Л.Ващенко зазначає, що як нова галузь педагогічного знання наука про педагогічні нововведення своїм об’єктом визначає процеси розвитку освітніх систем на основі продукування, розповсюдження та освоєння новацій, дослідження ефективності інноваційних змін. У межах педагогічної інноватики формується відповідний термінологічний апарат, до складу якого входять поняття “інноваційний процес”, “інноваційна діяльність”, “інноваційна політика”, “інноваційний потенціал”, “інноваційне середовище” тощо. Модернізація шкільної освіти на засадах гуманістично-інноваційної парадигми об’єднує в інноваційний рух оновлення традицій, здобутки державних реформ, інноваційні ідеї та досвід сучасних педагогічних практиків [1, с. 3].

На сьогодні досліджена низка важливих аспектів педагогічної інноватики, зокрема це:

- інновації вітчизняної педагогіки (В.Загвязинський, В.Ляудіс, А.Найн, В.Паламарчук, Н.Юсуфбекова та ін.);
- інновації світової педагогіки (М.Бургин, М.Іванов, М.Кларін, С.Колупаєва та ін.) та нововведення (Х.Барнет, Дж.Бассет, А.Пригожий та ін.);
- інноваційні процеси в професійній освіті (А.Каташов, О.Кіяшко, А.Тактогулов);
- управління інноваційними процесами (В.Лазарєв, Н.Ничкало, М.Поташник, В.Стельмашенко та ін.);
- інноваційні підходи до організації навчання та проектування системи освіти (С.Марінчак, Л.Тарусова, Д.Чернілевський, Т.Шамова та ін.);
- інноваційна педагогічна діяльність (Н.Кузьміна, Л.Подимова, В.Сластьонін, М.Скаткін та ін.);
- інноваційні педагогічні технології (Н.Корсунська, О.Пехота, С.Сисоева та ін.).

Однак мережеві технології з огляду на актуальність завдань інтеграції освітньої системи України в європейський та світовий освітній простір, зростаючий вплив в усьому світі інноваційних процесів не були достатньо досліджені.

Мета статті. Метою даної статті є вивчення інноваційних мережевих технологій у порівняльно-педагогічних дослідженнях на прикладі.

Виклад матеріалу. Новим для освіти XX ст. є активізація тенденцій, спрямованих на інноваційні технології, що сприятимуть підвищенню ефективності навчального процесу.

В освітній системі виникає необхідність використання мережевих технологій для розвитку інноваційного потенціалу, що здійснюється в умовах існування інноваційних освітніх мереж.

Необхідно зазначити, що питання розвитку мережевих технологій є предметом активного вивчення багатьох зарубіжних теоретиків освіти і висвітлене в роботах таких дослідників, як П.Вольстеттер, К.Меллоу та Д.Чо (P.Wohlstetter, C.L.Malloy, D.Chau, 2003), Д.Кан, Д.О’Брайєн та Е.Браун (J.Kahne, J.O’Brien, A.Brown, 2001), Б.Левін (B.Levin, 2001), Ф.Ньюмен та К.Сконцерт (F.M.Newmann, K.Sconzert, 2000), М.Менделл (M.Mandel, 1999), Д.Рейнолдс, Д.Хопкінс, Д.Поттер та К.Чепмен (D.Et.Al.Reinolds, 2002), М.Фуллан (Fullan M., 1999), А.Харріс (Harris A., 2000), Д.Хопкінс та Д.Джексон (D.Hopkins, D.Jackson, 2003) та ін., які досліджували провідні характеристики інноваційних освітніх мереж як інструмента активізації змін, засобу формування організаційної готовності школи до здійснення інновацій.

У вітчизняній педагогічній науці ці питання не знайшли суттєвого розвитку. Можна назвати лише деяких вітчизняних та російських науковців, які приділили увагу мережевим технологіям. Серед них: М.Бойченко, Н.Крилова, І.Римаренко, А.Русакіна, А.Сбруєва та А.Цирульников.

Поняття “мережування” означає, за Х.Ф. Ван Аальстом, “систематизований розвиток (менеджмент) зовнішніх та внутрішніх зв’язків (комунікації, інтеракції, координації) між людьми, групами або організаціями (“вузлами”) з метою удосконалення результатів діяльності” [3, с. 34].

Зростає значення мережевих технологій як джерела знань, як організаційної структури підвищення ефективності та як джерела інновацій. Б.Лундвел та С.Боресс (Lundvall, Borras) зазначають, що все більше інноваційних процесів здійснюються через мережеві технології на противагу ієрархічним структурам, і тільки невелика кількість фірм та організацій упроваджує інновації ізольовано [4, с. 104]. Поява мережевих технологій пов’язана з рядом контекстуальних новоутворень, що викликали їх до життя, таких як глобалізація, розвиток економіки знань, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, інтернаціоналізація культурного життя людства.

Як зазначає Х. Ван Аальст, навчання в мережі є особливим способом пізнання. Що це за особливості, які роблять мережеве навчання таким привабливим? Нижче розглядаються деякі з основних причин:

- мережі мають відкритий доступ до різних джерел інформації;
- вони пропонують більш широкий спектр можливостей для навчання, ніж у випадку з ієрархічною організацією;
- вони пропонують більш гнучку і в той же час більш стабільну основу для координованого та інтерактивного навчання;
- вони є механізми для створення та доступу до знань [3, с. 35].

Ми починаємо розуміти, що інновації не можна поширювати через письмові доповіді. Знання щодо інновацій містяться у способах взаємодії між особами та організаціями.

Мережі створюються в різних сферах людського буття: бізнес, мистецтво та суспільна політика. Професійне навчання завжди відбувалося в неофіційній колегіальній мережі, в якій окремі особи з аналогічного досвіду та інтересу обмінюються накопиченими знаннями для підвищення і стимулювання взаємного навчання.

Освітні мережі мають вільну ієрархію інститутів і не залежать від традиційних розпоряджень згори від адміністрації. В той же час вони повинні бути зрозумілі, мати відносно стабільну структуру, а також деякі форми організаційного керівництва для ефективного функціонування. У цьому значенні будь-яка існуюча мережа передбачає деяку форму адміністративної та управлінської підструктури, яка ініціює процес фактичного мережування, формулює принципи і керівні принципи для членства, залучає членів, створює інфраструктуру зв'язку, а також сприяє постійному обміну між членами.

З 1980-х рр. розвиток шкіл усе частіше розглядається як процес, що стимулюється керівництвом та ініціативою на місцевому рівні, а не шляхом зміни, "нав'язаної" згори вниз. Як наслідок, більшість промислово розвинених суспільств надали велику автономію окремим школам у широких межах певних стандартів і керівних принципів. Однак разом із набуттям нових свобод школи стали більш підзвітні перед громадськістю за свій сталий розвиток і ефективність. Забезпечення якості та оцінки стають обов'язковим принципом їхньої діяльності.

Мережі можуть служити платформою для інноваційної освітньої практики. У минулому формування партнерських відносин між школами одного регіону з метою обміну ідеями та передовим досвідом було рідкістю. Школи були конкурентами за клієнта, а отже, і за фінансування.

Німецька дослідниця А.Слівка (A.Sliwka) наголошує на тому, що мета створення мережі має багатогранний характер і звичайно містить у собі елементи однієї або декількох з наступних чотирьох функцій:

- політична: мережа дозволяє фізичним особам здійснювати конкретну мету. Їх співпраця може привести до більш ефективного досягнення цілі. Мережі можуть служити, таким чином, для інноваційних ідей;

- інформаційна: мережа дозволяє оперативно здійснювати обмін інформацією, що стосується процесів індивідуального та організаційного розвитку, минаючи бюрократичні перепони та ієрархії;

- психологічна функція: новатори часто ізольовані у своїх організаціях. Мережа надає їм можливості для співпраці та обміну;

- навчальна функція: інноваційна робота вимагає цілого ряду нових навичок, які не обов'язково пропонують традиційні програми підготовки кадрів. Мережа надає новаторам можливості для навчання навичок своїх колег [5, с. 53].

Аналіз матеріалів Міжнародного семінару ОЕСР з питань діяльності інноваційних освітніх мереж (Лісабон, 2000 р.), а також досліджень науковців англомовних країн з розглядуваної проблеми (P.Wohlstetter, et al., 2003; J.Kahne et al, 2001;

M.Mandel, 1999; D.Reinolds et al., 2002; D.Hopkins, D.Jackson, 2003 та ін.) дозволяє дійти висновку про умови ефективної діяльно сті інноваційних освітніх мереж, до яких А.Сбрева відносить:

- стабільність та послідовність у ціннісних орієнтаціях та цілях діяльності. Важливим є високий рівень відданості суб'єктів мереж обраним цілям діяльності, відчуття "власності" щодо ідей, утілюваних в інноваційних проектах;

- чітка організаційна структура, в межах якої розроблені цілком зрозумілі механізми та процедури, що дають можливість максимізації способів взаємодії в межах шкіл та між ними. Суб'єктами взаємодії стає вся організація, а не вузьке коло осіб у ній;

- завданнями, які вирішують інноваційні освітні мережі в своїй діяльності, є утворення нового знання, його експериментальна перевірка у педагогічній практиці, аналіз інноваційного досвіду, поширення перевіреного практикою знання та педагогічного досвіду як головна мета інноваційної освітньої мережі;

- увага до позитивної підтримки результатів інноваційної діяльності вчителів, пов'язана як із підвищенням якісних та кількісних характеристик навчального процесу, так і з участю вчителів у нових формах професійного розвитку, запроваджуваних у межах освітніх мереж. Учасники освітніх мереж повинні бути впевненими, що їх зусилля знайдуть підтримку і визнання;

- наявність адекватних ресурсів, у тому числі фінансових, часових, людських, інформаційних, інтелектуальних. Важливим є як загальний обсяг ресурсів, так і здатність до їх доцільного та гнучкого застосування [2, с. 158].

Висновки. У ході аналізу сучасних досліджень педагогічної інноватики з'ясовано, що інновації в освіті є не лише кінцевим продуктом застосування новизни у навчально-виховному й управлінському процесах з метою зміни (якісного покращання) суб'єкта та об'єктів управління й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, а й процедурою їхнього постійного оновлення.

Все більш популярною формою запровадження інноваційних процесів є мережеві технології. Вони є утворенням нового типу об'єднань на мезорівні освітніх систем, що слугують ініціатором та стимулятором освітніх перетворень.

Мережі потрібно розглядати як виконавчі системи, нові організаційні форми для інноваційних шкіл, не тільки в поширенні досвіду, але і в допомозі школам, щоб налагодити партнерські процеси, які приводять до якісної практики. Вони також важливі в подоланні традиційної ізоляції шкіл і певною мірою навіть спрямовані на подолання традиційних ієрархічних структур.

Таким чином, порівняльно-педагогічне дослідження розвитку мережевих технологій дасть змогу виявити позитивні освітні здобутки розвинених країн, можливості поліпшення розвитку національної освіти на шляху побудови в Україні суспільства знань, де інноваційне виробництво спиратиметься на нові мережеві технології.

Література

1. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Ващенко Людмила Миколаївна. – К., 2006. – 45 с.
2. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англослов'янських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : [монографія] / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ "Сумська обласна друкарня". Видавництво "Козацький вал", 2004. – 500 с.
3. Van Aalst H. F. Networking in society, organisations and education // Networks of Innovation. – Paris : OECD Publications, 2003. – P. 33–40.
4. Lundvall B. A. The globalising learning economy: Implications for innovation policy / B. A. Lundvall, S. Borrás. – Brussels, 1997. – P. 40–147.
5. Sliwka A. Networks for educational innovation: A comparative analysis / A. Sliwka // Networks of Innovation. – Paris : OECD Publications, 2003. – P. 49–64.

УДК 37.013.74 (374.7)

ПОРІВНЯЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ НАПРЯМОК РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ

Огієнко О.І.

У статті визначаються та обґрунтовуються методологічні підходи та методи, періоди розвитку та напрямки порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих.

Ключові слова: освіта дорослих, порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих, педагогічна компаративістика.

В статье определяются и обосновываются методологические подходы и методы, периоды развития и направления сравнительных исследований в области образования взрослых.

Ключевые слова: педагогическая компаративистика, образование взрослых, сравнительные исследования в области образования взрослых.

Methodological approaches and methods, periods of development and trends of comparative research on adult education are defined and substantiated in the article.

Key words: comparative Pedagogics, adult education, comparative research on adult education.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства посилюється увага до порівняльно-педагогічних досліджень, які спрямовані на аналіз та інтерпретацію стану, загальних та відмінних особливостей, тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики різних педагогічних систем у країнах та регіонах сучасного світу. Водночас важливою характеристикою сучасної епохи є підвищення соціальної ролі освіти дорослих як провідного фактора соціального та економічного прогресу. Тому не дивно, що у зарубіжних компаративістських дослідженнях освіта дорослих посідає важливе місце. Інша річ в Україні. Хоча українська освіта дорослих і має певні традиції, але останнім часом вона розвивається та трансформується досить стихійно, а порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих тільки розпочинаються.

Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що порівняльно-педагогічні дослідження у галузі освіти дорослих проводилися такими вченими, як: Л.В.Ведернікова, І.В.Воробець, В.Д.Давидова, Т.М.Десятов, С.М.Коваленко, Н.Г.Ничкало, О.І.Огієнко, Є.Поточний та ін. Проте методологічні засади, що складають основу такого напрямку педагогічної компаративістики у зарубіжних країнах, як порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих (Comparative adult education), не стали об'єктом дослідження науковців. Звідси **мета статті** – обґрунтування сутності та методологічних підходів до порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих у зарубіжних країнах, а **завдання**

– визначення та обґрунтування методологічних підходів та методів, етапів розвитку та напрямків порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих.

Порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих, на думку Г.Бередейя, розпочинаються у ХІХ ст. через необхідність реформування системи освіти, пошук ефективних шляхів її розвитку, через те, що "ті, хто планував та впроваджував реформи в освітніх системах, шукали ідеї та принципи, які б можна було адаптувати у філософію національної освіти" [3, с. 37].

Визначаючи періодизацію розвитку порівняльних досліджень в освіті дорослих за критерієм розмежування знання на наукове та ненаукове, ми базувалися на дослідженні німецького вченого О.Анвайлера [2].

Провідною характеристикою першого етапу у розвитку порівняльних досліджень освіти дорослих (Comparative adult education), який охоплює ХІХ ст., стало накопичення та опис окремих, роздрібнених фактів стосовно широкого кола проблем: визначення терміна "дорослий", особливостей організації освіти дорослих, формування посиленого інтересу до зарубіжного досвіду та можливості його запозичення тощо. Проте при виділенні цього періоду ми виходимо з усвідомлення того, що практика компаративістики не завжди досягає системного порівняння, можна говорити про дві його форми: імпліцитне та експліцитне порівняння. При експліцитному порівнянні дослідження іншої системи освіти здійснюється на фоні національної

освітньої системи, а при імпліцитному – подається опис зарубіжної системи освіти без її зіставлення з національною. У даному періоді ще не склалися чіткі критерії демаркації науково-педагогічного та ненаукового педагогічного знання. Тому для цього періоду характерний суб'єктивно-імпліцитний стан порівняльних досліджень в освіті дорослих, у межах якого лише визначаються тенденції переходу від суб'єктивістської до об'єктивно-дескриптивної фази їх розвитку. Це, на нашу думку, пов'язане, поперше, з тим, що статус освіти дорослих довгий час залишався невизначеним, а освіта дорослих розвивалася нерівномірно в різних країнах світу, що зумовлювалося різним рівнем соціально-економічного та культурного розвитку країн; подруге, порівняльно-педагогічні дослідження стосовно освіти дорослих залежать від розробленості методологічних підходів у порівняльній педагогіці, які набули обґрунтування лише на поч. ХХ ст.

Важливою характеристикою цього періоду стало те, що практика передувала теорії. Було накопичено та описано практичний досвід організації освіти дорослих, але не було ще розроблено концепцій та теорій освіти дорослих, не створено методології порівняльних досліджень.

Другий етап розвитку в порівняльних дослідженнях освіти дорослих – об'єктивно-дескриптивний – припадає на пер. пол. ХХ ст. та визначається переходом від несистематизованих описів до виявлення сутнісних характеристик досліджуваних явищ. Основним напрямком робіт, які здебільшого мали історичний або філософський характер, стало визначення факторів чи рушійних сил розвитку освіти дорослих.

Саме в цей період з'являються теоретичні дослідження з порівняльної педагогіки провідних учених, таких як І.Кендел та З.Улиц (США), Ф.Шнайдер та Ф.Хількер (Німеччина), Н.Ханс та Б.Холмс (Англія), завдяки яким порівняльна педагогіка була визнана як самостійна галузь знань зі своєю методологією збору даних та аналізу освітніх систем.

Для порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих принциповими стають три важливі моменти: основою вивчення системи освіти дорослих є зовнішні фактори; найбільш дієвим інструментом, який безпосередньо впливає на освіту взагалі та освіту дорослих зокрема, є держава; система освіти значною мірою – стабільна система.

Американський учений Е.Ліндемман (1885–1953), якого вважають провідним філософом освіти дорослих, у своїй праці “Значення освіти дорослих” визнавав важливість соціально-економічних факторів та акцентував увагу на врахуванні національних особливостей освіти дорослих при проведенні порівняльних досліджень. Він надавав перевагу індуктивному методу в дослідженнях, вважаючи, що його застосування дозволяє робити певні узагальнення стосовно різних освітніх систем [7, с. 35].

Використання цього методу, на думку В.Коттона, дозволило виявити та дослідити дві загальні традиції в розвитку освіти дорослих [4, с. 134]. Першу він визначив як “соціально-реформістську” традицію, в якій домінуючими були соціальні, політичні та

економічні фактори. Її дослідженню та обґрунтуванню були присвячені праці Е.Ліндеммана, Дж.Харта, Ч.Берда. Альтернативна традиція, яку В.Коттон назвав “професійною”, з'явилася на поч. 30-х рр. Її виявили та вивчали Д.Брисон, Е.Джонсон. Порівняльні дослідження освіти дорослих щодо професійної традиції, на думку вченого, дозволили констатувати, що освіта дорослих у розвинутих країнах Північної Америки та Західної Європи ускладнюється та модернізується під впливом зовнішніх факторів.

Доцільність використання методу історичного аналізу в порівняльно-педагогічних дослідженнях освіти дорослих обґрунтовують у першій половині ХХ ст. провідні вчені-компаративісти (Н.Ханс, Б.Йекслі, І.Кендел та ін.). Вони вважали, що передумови становлення та формування освітніх теорій та практики освіти дорослих слід шукати в історичних коріннях суспільства, оскільки суспільство розвиває свій особистий зразок розвитку освіти дорослих від її коренів та історичного досвіду, які базуються на унікальності його культури.

Активізації порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих сприяло створення перших національних і міжнародних організацій, які опікувалися збором, аналізом та систематизацією фактів, що стосувалися розвитку освіти дорослих у різних країнах. Серед них – Міжнародна асоціація освіти (Нью-Йорк, 1919), Міжнародне бюро освіти (Женева, 1925), Міжнародна Ліга нової освіти (1921), Міжнародне бюро освітньої документації (Остенде, 1909), Міжнародна рада з освіти (1914), Міжнародна асоціація освіти дорослих (WAAE). А на думку Р.Пірса, автора книги “Освіта дорослих – порівняльні дослідження” (1958 р.), з якої розпочалися ґрунтовні порівняльні дослідження в галузі освіти дорослих, поштовхом для виникнення таких порівняльних досліджень слугувало створення потужних міжнародних організацій – UNESCO та World Bank [1, с. 43].

Ми вважаємо, що з цієї події починається сучасний етап порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих – аналітичний. Якщо об'єктивно-дескриптивний період відзначався порівняльними дослідженнями, які передбачали опис, виявлення та зіставлення історичних та соціокультурних доміант освіти дорослих (національних матриць), то сучасний етап відрізняє науковість та доведеність, використання комплексу методів для обробки та аналізу матеріалів. Цей етап ніби об'єднує перші два етапи на рівні наукового пізнання, класифікації та встановленні взаємозумовлених зв'язків освіти дорослих, культури та суспільства.

Провідною методологічною проблемою сучасного етапу розвитку порівняльних досліджень освіти дорослих є проблема диференціації їх функцій. Ми поділяємо підхід до цієї проблеми німецького компаративіста В. Хернера, який виділяє такі функції: ідеографічну (пошук особливого), меліористську (пошук найкращих моделей), еволюційну (пошук тенденцій розвитку), квазіекспериментальну (пошук універсального). Кожна з функцій порівняння має свою проблематику. Проте домінуючим стає ідеографічне дослідження особливого, а меліористська функція слугує політиці вибору тієї

чи іншої системи освіти. Не менш значущою є й еволюційна функція, за якою порівняльні дослідження знаходять орієнтир у теорії систем та інтегруються з історією освіти, новими теоретичними моделями з метою перевірки універсальних та окремих тенденцій проблем освіти дорослих [4, с. 76].

Пошук нових методологічних підходів у порівняльних дослідженнях освіти дорослих став вимогою даного етапу їх розвитку. Тому на конференції з порівняльної освіти, яка відбулася в Лондоні у 1961 р., обговорювалася проблема методології порівняльних досліджень, зокрема доцільність та ефективність індуктивного та проблемного методів дослідження, їх співвідношення. Увага приділялася розширенню предмета порівняльно-педагогічних досліджень. Саме 60-ті рр. ХХ ст. німецький учений Дж.Кнолл вважає початком наукових порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих. Він зазначав, що системні порівняльні дослідження освіти дорослих “пропустили декілька етапів, що характерні для порівняльних досліджень у галузі освіти і зародилися у 60-х роках ХХ століття” [6, с. 32].

Одним із перших дослідників, який на науково-теоретичному рівні проводив порівняльні дослідження освіти дорослих, був Д.Р.Кідд. Загальною метою порівняльних досліджень він вважав кращу інформованість. Водночас він наголошував на тому, що порівняльно-педагогічні дослідження освіти дорослих повинні стосуватися міжнародної дискусійної тематики задля прийняття рішень щодо освітньої політики в окремих країнах та міжнародних організаціях, особливо в період реформування [5, с. 9].

На думку Г.Е.Елмонда, при порівнянні систем освіти дорослих важливо відштовхуватися “або від кількісних результатів, представлених в оглядах, звітах, або від спостережень процесів у різних контекстах”. А С.Регінс вважав, що в таких дослідженнях може бути представлено або порівняння систем освіти дорослих різних країн, або порівняння освітніх потреб різних націй [1, с. 47].

Важливою віхою в порівняльних дослідженнях освіти дорослих, на думку Дж.Кнолл, стала Ексетерська конференція (США) з порівняльної освіти дорослих, яка проходила у 1966 р. Її основною метою було “розробити концептуальну структуру порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих, за якою визначати спільності та відмінності в різних країнах” [8, с. 37]. Основними елементами цієї структури стали: теорії та концепції освіти дорослих, заклади та структури, що забезпечують функціонування освіти дорослих; законодавча та фінансова підтримка, учасники навчального процесу; варіативність навчальних програм, методів та форм навчання; досягнення та проблеми в освіті дорослих.

Ще однією віхою у становленні порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих була Нордборзька (Данія) конференція 1972 р., на якій виступав Дж.З.Ф.Берендей. Він орієнтував на необхідність проведення порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих, розробки методології таких досліджень, з акцентуванням на антрополо-

гічному, соціологічному та історичному аналізах [3, с. 35].

Актуальними залишаються думки Дж.А.Наймі та А.А.Йохнсона, які вважають, що провідними напрямками проведення порівняльно-педагогічних досліджень з проблем освіти дорослих є історичні, філософські та емпіричні.

Якщо перші десятиріччя після Другої світової війни можуть бути охарактеризовані як ера описових методів та запозичень у дослідженні освіти дорослих, то, починаючи з 1966 р., на думку Дж.Мезіроу, в порівняльно-педагогічних дослідженнях починають активно використовувати проблемний метод, який дає можливість проводити не тільки фундаментальні дослідження, спрямовані на створення теоретичних засад освіти дорослих, а й прикладні, що дозволяють адаптувати зарубіжний досвід [9, с. 54].

У цьому контексті активізуючу роль відіграло створення міжнародних організацій, таких як Товариство порівняльної та міжнародної освіти (CIES) у 1956 р.; Міжнародне товариство порівняльної освіти дорослих (ISCAE) у 1960 р., Товариство порівняльної освіти в Європі (CESE) у 1961 р., Всесвітня рада товариств порівняльної освіти (WCCE) у 1970 р., Міжнародна Рада з освіти дорослих (ICAE) у 1973, Комітет вивчення та дослідження у порівняльній освіті дорослих (CSRCAE) у 1987 р. та національні товариства порівняльної освіти та порівняльної освіти дорослих.

Основними набутками даного періоду порівняльно-педагогічних досліджень в освіті дорослих можна вважати обґрунтування наукової систематизації педагогічних явищ та фактів стосовно освіти дорослих з метою створення цілісного уявлення про підходи до організації освіти дорослих, що базується на позичанні та прогнозуванні позитивного зарубіжного освітнього досвіду. Водночас відбувається суттєве розширення предмета дослідження освіти дорослих, що зумовлено початком глобалізаційних процесів у світі. Це вимагає, з одного боку, врахування в порівняльних дослідженнях національних тенденцій та взаємного впливу держав, а з іншого – пошуку та обґрунтування нових методологічних підходів та напрямків, таких, як антропологічний, біографічний та етнографічний підходи, дослідження демократичного громадянства у мультикультурному та глобальному суспільстві.

Великим позитивом порівняльних досліджень освіти дорослих у контексті глобалізації, на нашу думку, є не пошук негативних явищ у тій чи іншій освітній системі, а визначення її педагогічних можливостей та умов ефективності, і особливо шляхів взаємодії.

У цьому контексті аналіз теоретичних і практичних здобутків у галузі порівняльної освіти дорослих дав можливість з'ясувати, що наприкінці ХХ ст. освіта дорослих як предмет порівняльно-педагогічного дослідження здебільшого вивчається дослідниками у трьох відносно самостійних аспектах: як процес, який розвивається у часі під впливом певних факторів; як соціально-педагогічне явище суспільства; як соціально-педагогічне явище. Основною метою таких досліджень було: по-перше, здійснити аналіз систем освіти дорослих; визначити

ефективність освітніх методів та закладів; акцентувати увагу на взаємозв'язках освіти дорослих і суспільства; визначити та обґрунтувати певні закономірності у розвитку освіти дорослих.

Водночас підкреслимо, що провідну роль у порівняльно-педагогічних дослідженнях взагалі та освіти дорослих зокрема поступово починає відігравати методологія "інформаційної компаративістики", за якою порівнюються не тільки ті чи інші соціальні системи, а й емпіричні дані, що розкривають основні процеси, які відбуваються в них. Відповідно до цього предметом порівняльно-педагогічного дослідження освіти дорослих стає емпіричний аналіз, який відображує зміни в системі, даючи нове знання.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити висновки про те, що порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих:

- це перспективний напрям розвитку педагогічної компаративістики, що зумовлюється вимогами сучасності;

- розвивалися у контексті порівняльної педагогіки, яка пройшла шлях від звичайної зацікавленості до наукового аналізу, та відбувалися у трьох вимірах: від хаотичного до більш конкретного збору даних; від філантропії у міжнародному педагогічному співробітництві до професіоналізму; від інтуїтивного аналізу до наукового пояснення. Сьогодні порівняльно-педагогічні дослідження в освіті дорослих знаходяться у постійно прогресуючій динаміці, спрямованій на розкриття їх значних потенційних можливостей для підвищення ефективності національних систем освіти;

- дозволяють не тільки вивчати, узагальнювати та використовувати міжнародний досвід, а й визначити стратегічний напрямок розвитку освіти дорослих з урахуванням національних особливостей. У їх розвитку ми виділяємо декілька періодів:

суб'єктивно-імплицитний (XIX ст.), який базується на імплицитному порівнянні (опис зарубіжної системи освіти без її зіставлення з національною); об'єктивно-дескриптивний (перша половина XX ст.), що відзначався порівняльними дослідженнями, які мали здебільшого історичний або філософський характер, передбачали опис, виявлення та зіставлення історичних та соціокультурних доміант освіти дорослих (національних матриць); аналітичний (др. пол. XX – поч. XXI ст.) період відрізняє науковість та доведеність, використання комплексу методів для обробки та аналізу матеріалів. Цей етап ніби об'єднує два попередні етапи на рівні наукового пізнання, класифікації та встановлення взаємозумовлених зв'язків освіти дорослих, культури та суспільства, що потребує врахування в порівняльних дослідженнях як національних тенденцій та взаємного впливу держав, так і пошуку та обґрунтування нових методологічних підходів та напрямків;

- мають такі основні напрямки: зарубіжні порівняльно-педагогічні дослідження, які містять опис та аналіз систем освіти дорослих, що відрізняються від національних; інтернаціональні порівняльно-педагогічні дослідження в межах аналізу європейської або світової системи освіти дорослих, які досліджують можливості встановлення та розвитку зв'язків між системами освіти дорослих різних країн через вивчення їх освітньої політики, впливу економіки та інших факторів тощо; порівняльно-педагогічні дослідження у вузькому значенні, коли дві певні системи освіти дорослих аналізуються за встановленими критеріями порівняння.

Дослідження даного питання не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з точки зору визначення особливостей проведення порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих у різних країнах.

Література

1. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : [монографія] / О. І. Огієнко. – Суми : Еллада-S, 2008. – 444 с.
2. Anweiler O. Comparative education an internalization of education / O. Anweiler // Comparative education review. – 1999. – Vol. 13, № 2. – P. 109–114.
3. Bereday G. Z. F. The Contribution of Comparative Education to Comparative Studies in Adult Education / G. Z. F. Bereday // International Congress of University Adult Education. – 1973. – Vol. 12, № 1. – P. 33–38.
4. Foley G. Dimensions of adult learning. Adult education and training in global era / Griff Foley. – Berkshire : Open University Press, 2004. – 352 p.
5. Kidd J. R. Comparative adult education: The first decade / J. R. Kidd / Bennett C., Kldd J.R. & Kitlieh J. (Eds.) Comparative studies in adult education : an anthology. – Syracuse, NY : Syracuse University, 1975. – P. 5–24.
6. Knoll J. H. Development and Fundamental Principles of International and Comparative Adult Education Research / J. H. Knoll // Adult Education and Development. – 2000. – № 54. – P. 29–41.
7. Lindeman E. C The meaning of adult education (Orig. work publi.1926) / E. C. Lindeman. – [4 ed.]. – New York : Oklahoma Research Center, 1989. – 143 p.
8. Liveright A. The Exeter papers: report of the first conference on the comparative study of adult education / A. A. Liveright. – Boston : CSLEA, 1968. – 186 p.
9. Mezirow J. Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress / Jack Mezirow and Associates. – N.Y. : Jossey-Bass, 2000. – 368 p.

УДК 786.2(070.2)

ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО В УЧНІВ

Ростовська І.О.

У статті викладено основні результати проведеного теоретико-експериментального дисертаційного дослідження проблеми формування мотивації учіння гри на фортепіано у школярів. Висвітлюється суть проблеми і шляхи її вирішення, педагогічні умови і зміст дослідної роботи, проаналізовано результати впровадження експериментальної методики.

***Ключові слова:** учіння, мотивація учіння, мотивація учіння гри на фортепіано, інструментально-виконавська підготовка, методика формування мотивації учіння гри на фортепіано.*

В статье изложены основные результаты проведенного теоретико-экспериментального диссертационного исследования проблемы формирования мотивации учения игре на фортепиано у школьников. Освещается сущность проблемы и пути ее решения, педагогические условия и содержание исследовательской работы, проанализированы результаты внедрения экспериментальной методики.

***Ключевые слова:** учение, мотивация учения, мотивация учения игре на фортепиано, инструментально-исполнительская подготовка, методика формирования мотивации учения игре на фортепиано.*

The author states the main results of the theoretical and experimental research on the problem of forming pupils' motivation to learn to play the piano. The article covers the essence of the problem and ways of solution, pedagogical conditions, the content of the research, and the analysis of the results of implementing experimental methods.

***Key words:** learning, motivation of learning, motivation of learning to play the piano, performance training, methods of forming the motivation of learning to play the piano.*

Проблема мотивації учіння є однією з провідних у педагогічній науці. Цим пояснюється велика кількість досліджень у цій царині, різноманітність точок зору на психолого-педагогічні аспекти формування мотиваційної сфери особистості. Встановлено, що мотивація учіння включає в себе багато складових (суспільні ідеали, цілі, сенс учіння, емоції, потреби, інтереси тощо), які постійно змінюються і вступають у нові відношення один з одним. Тому становлення мотивації є не простою якісною зміною позитивного або негативного ставлення до учіння, а ускладненням структури мотиваційної сфери, встановленням нових, більш складних і зрілих відносин між спонуканими учіння, що до неї входять. Це зумовлює необхідність цілеспрямованого педагогічного керування процесом формування мотивації учіння у школярів.

Сучасна теорія і методика музичної освіти розглядає учіння як невід'ємну частину музичного навчання, яке полягає у самостійній навчальній

діяльності учня під опосередкованим керівництвом учителя. Мотивація учіння музики в кожного учня виступає як складна мінлива структура, в якій місце домінуючого мотиву посідають то одні, то інші спонукани залежно від умов учіння, обставин спілкування з учителем, внутрішніх стимулів тощо.

Зазначимо, що проблема формування мотивації музично-творчої діяльності поки що далека від свого вирішення, що пов'язано зі складністю цього феномена. Зокрема, зовсім мало, здебільшого опосередковано, досліджувалася проблема формування мотивації учіння гри на фортепіано. Тому все ще не розкрито багато важливих питань інструментально-виконавської підготовки, а саме: як розвивати мотивацію учіння гри на фортепіано, як діагностувати її сформованість в учнів, якими методами стимулювати їхню художньо-пізнавальну і виконавську активність тощо.

Спостерігаються спрощені уявлення вчителів про мотивацію як загальне позитивне ставлення

до учіння гри на фортепіано, як певну абстрактну якість особистості учня, яка виникає сама собою, у процесі застосування сучасних методів навчання. Це пов'язано, передусім, з відсутністю відповідної орієнтації методичної підготовки педагогів-музикантів, унаслідок чого питанням формування мотиваційної сфери учня приділяється недостатньо уваги.

Зрозуміло, що відсутність поглиблених досліджень означеного феномена, а відтак, цілісного уявлення про специфіку вияву мотивації в навчальній музично-виконавській діяльності учня, шляхах і способах її формування в процесі учіння гри на фортепіано, істотно позначається на якості музичної освіти. Це й визначає актуальність проблеми, до якої ми звернулися в своєму дослідженні.

Нами були поставлені такі **завдання дослідження**:

- розглянути сутність процесу учіння, його мотивації та особливості її формування у школярів;
- здійснити аналіз стану розкриття проблеми формування мотивації учіння гри на фортепіано в теорії та методиці навчання музики;
- визначити й обґрунтувати умови, необхідні для успішного формування у школярів мотивації оволодіння грою на фортепіано;
- встановити критерії та показники сформованості мотивації учіння гри на фортепіано;
- розробити методiku формування мотивації учіння гри на фортепіано у школярів та експериментально перевірити її ефективність.

На підставі аналізу наукових інтерпретацій сутності мотивації учіння визначено **концептуальні положення дослідження**, які полягають у ставленні до учіння як однієї із сторін процесу навчання; визнанні мотивації рушійною силою життєдіяльності людини, стрижнем особистості; розгляді мотивації учіння гри на фортепіано як найістотнішого чинника, що характеризує результативність оволодіння грою на фортепіано і впливає на спрямованість особистості учня-піаніста; у переконанні, що пізнання мотивів учіння гри на фортепіано сприятиме правильній організації цього процесу, застосуванню адекватних індивідуальності учня методів навчання музики; що діагностика і формування мотивації учіння гри на фортепіано нерозривно пов'язані між собою як дві сторони одного й того ж процесу.

Учіння гри на фортепіано – складний процес, який містить сприймання і розуміння музичного твору, усвідомлення його образної сутності; виконавську інтерпретацію, запам'ятовування і художнє виконання. Усі складові цього процесу тісно взаємопов'язані між собою. Однак на окремих його етапах то одна, то інша складова може переважати, що вимагає від учнів засвоєння відповідних прийомів навчально-виконавської діяльності.

Завдання учіння гри на фортепіано полягає в оволодінні вміннями розуміти і художньо виконувати музичні твори, засвоювати *способи* і *засоби* усвідомлення і передачі змісту музичного твору при його виконанні. *Способами* виступають дії аналізу й інтерпретації змісту музичного твору, необхідні для втілення у виконанні музично-слухових уявлень; *засобами* – система виконавських умінь і навичок, яка містить усі елементи виконавського

процесу, починаючи від простих ігрових прийомів до найтонших художньо-технічних умінь передачі в звучанні музичних образів твору. Кожен елемент учіння має бути художнім, відкриваючи широкі можливості для розвитку музично-творчих здібностей учня.

У результаті здійсненого аналізу ми дійшли висновку, що **змістом учіння гри на фортепіано** є знання про природу музичного мистецтва та особливості музичної діяльності, виконавські вміння і навички, досвід виконавської діяльності, оволодіння якими забезпечує формування музично-естетичних почуттів, творчої уяви, музичного мислення, збагачення досвіду ціннісного ставлення до дійсності й мистецтва. Важливим компонентом змісту учіння виступає самовиховання особистості учня, що вирішує свої завдання, виходячи зі свого індивідуально неповторного життєвого й художнього досвіду. Якщо цього немає, то учіння зі складного освітнього процесу може перетворитися на відточення певної кількості прийомів і навичок гри на інструменті, що далеко не завжди сприяють усвідомленню і відтворенню образного змісту музики.

Успішне формування мотивації учіння гри на фортепіано можливе лише тоді, коли його різноманітні спонуки матимуть єдину особистісну та соціальну спрямованість, що сприятиме виокремленню смислоутворюючих мотивів; коли будуть дотримуватися такі принципи навчання й учіння гри на фортепіано, як принцип художньо-виховної спрямованості учіння; принцип зв'язку музичного розвитку особистості з формуванням виконавських умінь; принципи єдності художнього і технічного; емоційного і раціонального у музично-творчій діяльності.

Ефективність процесу формування мотивації учіння гри на фортепіано значною мірою визначається якістю педагогічного керування діяльністю учіння, яке полягає у доцільному впливі на учня з метою організації його діяльності, спрямованої на оволодіння інструментом; у встановленні сприятливої атмосфери спілкування, стосунків взаємної поваги і довіри. Педагогічні впливи мають спрямовуватися на створення сприятливих умов для музично-естетичного розвитку особистості, забезпечення глибокого осягнення учнем змісту музичних творів, засвоєння музичних знань, виконавських умінь і навичок.

Методика формування мотивації учіння гри на фортепіано включала два умовних етапи: операційно-пізнавальний і рефлексивно-оцінний. На першому етапі учень розумів музичні твори, оволодівав необхідними навчальними діями й операціями. Роль даного етапу в становленні мотивації учіння гри на фортепіано полягала, насамперед, у тому, щоб учень зрозумів необхідність оволодіння новими знаннями і виконавськими вміннями, способами роботи над твором. Важливе значення мало залучення адекватних зовнішніх чинників, співзвучних внутрішньому змісту музичного твору. Для цього широко використовувалися наочні образи, метод асоціацій, метод образного наведення, словник емоційно-образних визначень музики, репродукції творів образотворчого мистецтва тощо.

На рефлексивно-оцінному етапі учень навчався аналізувати й оцінювати власне виконання, порівнювати його результати з поставленими цілями. Учень мав відчутти емоційне задоволення від виконання музичного твору, радість від подолання виконавських труднощів, насолоду від нових вражень і переживань; міг виокремити свої досягнення й оцінити їх з позицій майбутніх завдань. У такий спосіб формувалася орієнтація на переживання цих почуттів у майбутньому, що мало привести до виникнення потреби в творчості, пізнанні, самостійному учінні, тобто до появи позитивної стійкої мотивації навчальної діяльності. Важливим чинником цього етапу було визнання універсальності позитивного впливу на мотивацію учіння причинної схеми “неуспіх – недостатність зусиль”, за якої неуспіх завжди мав пояснюватися недостатніми зусиллями учня. Тому ми прагнули змінити його суб’єктивне уявлення про причини ускладнень в оволодінні грою на фортепіано лише одним поясненням – недостатніми власними зусиллями.

Означені етапи не йшли безпосередньо один за одним, оскільки учень працював одночасно над кількома музичними творами, які, відповідно, могли знаходитися на різних етапах роботи над ними. Однак загальна тенденція руху від операційно-пізнавального до рефлексивно-оцінного етапів формування мотивації учіння гри на фортепіано зберігалася.

Проведене дослідження дало можливість зробити такі висновки у теоретичному і практичному аспектах.

1. Актуальність дослідження проблеми формування мотивації учіння гри на фортепіано зумовлена її значущістю для інструментально-виконавської підготовки учнів у закладах початкової музичної освіти. Однак ця проблема поки що далека від свого вирішення, що пов’язано зі складністю феномена мотивації музично-творчої діяльності, інтенсивним розвитком інформаційних технологій, ускладненням умов життєтворчості людини. Відсутність поглиблених досліджень означеного феномена, а відтак, цілісного уявлення про специфіку вияву мотивації в навчальній виконавській діяльності учнів, шляхах і способах її формування в процесі учіння гри на фортепіано, істотно позначається на якості музичної освіти.

2. Встановлено загальний шлях формування мотивації учіння гри на фортепіано, який полягає в тому, щоб емоційно захопити учня грою на фортепіано, залучити його до сприймання високохудожніх музичних творів; перетворити наявні в учня спонуки учіння на зрілу мотиваційну сферу зі стійкою структурою, яка включає в себе дійові, перспективні й усвідомлені мотиви, опосередковані цілісною внутрішньою позицією учня. Цей шлях потребує з’ясування стану мотивації учіння; визначення завдань її формування з урахуванням індивідуальних особливостей, можливостей і перспектив учня; організацію різнопланової діяльності учіння гри на фортепіано.

3. Критеріями сформованості мотивації учіння гри на фортепіано визначено: *ціннісний; особистісно-смысловий; діяльнісно-творчий; цільовий; контроль-регулятивний*. Ціннісний критерій спрямований на

з’ясування рівня сформованості ціннісного ставлення до учіння гри на фортепіано; особистісно-смысловий – на встановлення ступеня усвідомлення учнем особистісного смислу учіння гри на фортепіано; діяльнісно-творчий – на виявлення міри розвиненості самостійності та творчої ініціативи учня; цільовий – на визначення ступеня оволодіння уміннями цілеутворення; контроль-регулятивний – на виявлення міри сформованості здатності до самоконтролю та самооцінки результатів учіння гри на фортепіано.

4. У ході дослідної роботи виявлено домінуючі *мотиваційні типи* учіння гри на фортепіано. *Перший тип* учіння характеризується зацікавленістю грою на фортепіано, самостійністю виконавських дій, творчою ініціативою, почуттям обов’язку й відповідальності за результати учіння, прагненням до виконавських досягнень; *другий тип* – прийняттям музичної освіти як необхідності, ситуативним інтересом до учіння гри на фортепіано, низькою зацікавленістю його результатами, виконавськими діями за певним зразком і на обмеженому навчальному матеріалі; *третій тип* – відсутністю інтересу до учіння гри на фортепіано, залежністю від вказівок учителя, недостатнім усвідомленням суті виконавських дій, відсутністю почуття обов’язку і відповідальності, байдужістю до результатів учіння.

Доведено, що мотивацію учіння гри на фортепіано визначає саме *тип учіння*, а не *вік* як стадія дозрівання особистості. Якісне збагачення мотивації учіння, її складніша організація, більша ієрархічність і водночас підпорядкування багатьох спонук стрижневим домінуючим мотивам є головними показниками її зрілості.

5. З’ясовано, що оптимальні умови для формування мотивації учіння гри на фортепіано складаються тоді, коли оволодіння цим інструментом стає для учня суб’єктивно необхідним і значущим, коли заняття на фортепіано, насичені завданнями художньо-пізнавального і художньо-творчого характеру, ведуть до самовдосконалення особистості учня. Відтак найважливішими для формування мотивації учіння гри на фортепіано є такі *умови*: здійснення цілеспрямованого педагогічного керування процесом формування мотивації учіння гри на фортепіано; спонукання учнів до усвідомлення смислу учіння гри на фортепіано; орієнтація процесу учіння на розвиток в учнів самостійності, активності, творчої ініціативи; стимулювання учнів до оволодіння вміннями цілеутворення, самооцінки і самоконтролю.

Встановлено, що найсприятливіші умови для учіння виникають тоді, коли його ціль усвідомлюється і переживається учнем як особистісно значуща, тобто посідає в структурі його мотивації місце провідного мотиву; що в учнів швидше формується ціннісне ставлення до учіння гри на фортепіано, дещо повільніше вони починають усвідомлювати істинний сенс цієї навчальної діяльності; що оволодіння вмінням цілеутворення і здатністю до самоконтролю та самооцінки результатів учіння становлять для них більші труднощі.

6. Отримали позитивне підтвердження запропонована нами логіка формування мотивації учіння гри на фортепіано (актуалізація вже складених

мотивів, формування прийомів цілеутворення, утворення нових мотивів, надання їм нових якостей); висновки про те, що найбільшою мірою змінюються під впливом учителя такі характеристики навчально-пізнавального мотиву, як усвідомленість і самостійність, важче усвідомлюється учнем особистісна значущість мотиву; що озброювати учнів готовими способами дій, навіть складними, так само неефективно, як і давати знання в готовому вигляді; що підвищення рівня внутрішньої мотивації навчальної діяльності відбувається завдяки поясненню учнями причин своїх невдач недостатніми власними зусиллями.

Виявлено залежність мотивації учіння гри на фортепіано від ступеня адекватності самооцінки учнем власних музичних здібностей і виконавських можливостей. В учнів з адекватною самооцінкою спостерігався вищий рівень розвитку художньо-пізнавальних інтересів і позитивної мотивації учіння. Учні з неадекватною самооцінкою музичних здібностей і виконавських можливостей (як завищеною, так і заниженою) часто помилялися в своїх висновках щодо ступеня складності та шляхів досягнення успіху в учінні. У таких учнів мотив прагнення до позитивної оцінки виражений більше, ніж до отримання знань і вмінь.

7. Експериментально встановлено, що інтегруючим методом формування мотивації учіння гри на фортепіано виступає метод художньо-сміслової організації навчально-виконавської діяльності учня. Реалізація цього методу вимагає від учителя встановлення рівня усвідомлення значущості музичного твору, можливого для учня на даному етапі учіння; передбачення того особистісного смислу, який може мати цей твір для нього; визначення на цій основі логіки роботи над твором, способів і прийомів його розучування, в процесі якого буде здійснюватися становлення, розвиток і вираження особистісно-сміслового ставлення учня до твору та виконавської діяльності загалом.

8. Запропонована методика формування мотивації учіння гри на фортепіано виявила достатню ефективність, про що свідчить позитивна динаміка отриманих результатів за всіма визначеними критеріями. Виявлені вагомні переваги у сформованості мотивації учіння гри на фортепіано в учнів

експериментальної групи та доведення достовірності отриманих результатів підтверджують результативність запропонованої методики. Це дає підставу рекомендувати її для широкого впровадження в практику інструментально-виконавської підготовки учнів.

Наукова новизна проведеного дослідження полягає в тому, що вперше в системі початкової музичної освіти виявлено особливості формування мотивації учіння гри на фортепіано; визначено критерії та показники її сформованості; встановлено умови забезпечення успішності цього процесу; розроблено методику формування мотивації учіння гри на фортепіано у школярів; обґрунтовано й апробовано метод художньо-сміслової організації учіння гри на фортепіано. Конкретизовано сутність поняття “мотивація учіння гри на фортепіано”; удосконалено методику навчання музики учнів загальноосвітніх шкіл і спеціалізованих закладів початкової музичної освіти; подальшого розвитку набуло навчально-методичне забезпечення процесу учіння гри на фортепіано.

Практичне значення одержаних результатів визначається розробкою практичних аспектів проблеми формування мотивації учіння гри на фортепіано, можливістю впровадження в процес навчання музики апробованої методики. Матеріали дослідження можуть застосовуватися у фаховій підготовці майбутніх учителів фортепіано, використовуватися при написанні навчально-методичних посібників.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Подальшого вивчення і наукового обґрунтування потребують питання розвитку мотиваційної сфери учня на основі взаємодії різних видів музичної діяльності; розкриття специфіки становлення мотивації музичної діяльності в учнів різних вікових категорій; виявлення взаємозалежностей педагогічних впливів та самоорганізації учіння музичній діяльності; підготовки майбутніх учителів музики до педагогічного керування процесом учіння музично-виконавській діяльності. Актуальним є дослідження методологічних засад, закономірностей і принципів формування музичної мотивації.

УДК 37.032

ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБИ ФІЗИЧНОЇ ДОСКОНАЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНИХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Щербак П.І., Благінін В.М.

У статті з'ясовується сутність поняття "потреба фізичної досконалості". Розглядаються питання формування потреби фізичної досконалості студентів педагогічних вишів.

Ключові слова: фізична культура, фізичне виховання, потреба фізичної досконалості, самовиховання, спортивно-оздоровчий процес.

В статье раскрывается сущность понятия "потребность физического совершенства". Раскрываются вопросы формирования потребности физического совершенства студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: физическая культура, физическое воспитание, потребность физического совершенства, самовоспитание, спортивно-оздоровительный процесс.

The authors of the article discuss the essence of the concept of the need for physical fitness and the issues of formation of this need at teacher training institutions.

Key words: physical culture, need for physical fitness, self-discipline, sports and fitness training.

Проблема удосконалення змісту та методів підготовки спеціалістів вищої кваліфікації знаходиться у центрі уваги науково-педагогічної громадськості не перше десятиліття. Актуальною вона залишається і у наш час. Один з основних напрямків розвитку всебічної особистості – фізичне виховання – також повинен відповідати вимогам часу до рівня підготовки майбутніх фахівців. Результати досліджень (М.М.Бака, В.С.Бойко, С.С.Гурвич, П.В.Воронцов, Е.І.Доброміль та ін.) засвідчують сприятливий вплив фізичних вправ на усі психофізичні функції людини та її діяльності. Позитивні зміни, що виникають унаслідок регулярних занять фізичними вправами, проявляються і в стійкості до стресів, опорі організму до несприятливих впливів, покращенню розумової та фізичної працездатності, розвитку умінь знаходити рішення та діяти у складних та екстремальних ситуаціях, оперативню реагувати на умови діяльності, що змінюються. У зв'язку з цим проблема зміцнення здоров'я та гармонійного розвитку студентів посідає провідне місце в системі фізичного виховання педагогічних вищих навчальних закладів.

Аналіз програми фізичного виховання студентів педагогічних ВНЗ засвідчує, що вона в основному зорієнтована на вирішення завдань пошуку засобів та методів їхнього фізичного виховання з урахуванням специфіки майбутньої педагогічної діяльності. Цей підхід знайшов досить широке поширення у професійно-прикладній підготовці. В той же час обмеження в розвитку у студентів основних фізичних

якостей втратило вивчення людини як самодіяльної та самоорганізованої особистості.

Подолання зазначеної однобічності до більш повноцінного використання потенціалу фізичної культури в межах вишівської програми бачиться у розгляді проблематики фізичного виховання у контексті формування потреб особистості. За такого підходу до вивчення динаміки розвитку фізичних якостей у реальних умовах перебігу навчальної діяльності відкриваються широкі можливості як для пізнання закономірностей виховання майбутнього учителя, так і для з'ясування механізмів впливу особистісних потреб на змістові характеристики педагогічної діяльності.

Загальнотеоретичні питання формування потреб особистості розкриті в працях В.Г.Афанасьєва, М.І.Михайлова, Л.П.Станкевича та ін.; психологічні основи формування особистісних потреб досліджені у роботах Б.Г.Ананьєва, Л.І.Божович, Л.С.Виготського, А.М.Леонтьєва та ін.; загальнопедагогічні основи виховання потреб у учнів розроблені А.С.Макаренком, В.О.Сухомлинським, С.Т.Шацьким та ін.; основи формування потреб фізичної досконалості в учнів розроблені в дослідженнях М.І.Жаворонкової, М.О.Козленком, М.С.Солопчуком та ін.; питання формування мотивів, потреб та ставлення студентів до занять фізичними вправами розкриті в роботах М.Я.Віленського, М.Є.Кутєпова, В.М.Рейзіна, О.П.Внукова та ін.

Зокрема, М.Я.Віленський та О.П.Внуков розглядають формування потреби фізичної досконалості

як “процес свідомого, навмисного та спрямованого впливу, який повинен створити стійку мотивацію, забезпечити її реалізацію у практиці та відповідати вимогам професійної діяльності” [2, с. 3]. Вважаючи питання про потреби принципово важливим у вирішенні завдань фізичного виховання студентів, М.Я.Віленський бачить мету цього виховання у досягненні ними фізичної досконалості, тобто такого стану, який збуджує людину через фізичну культуру досягати всебічного розвитку. Опорою для просування людини до цієї мети виступає самовиховання, яке розуміється як позиція, що визначає ставлення людини до свого фізичного розвитку та стану здоров'я. У роботах М.Я.Віленського також описані такі етапи формування потреби: а) опосередкований (проведення практичних занять має за мету нейтралізацію негативного та створення позитивного емоційного ставлення до предмета; умовою цього етапу є відмова від оцінювальних суджень негативного типу, підкріплення у формі заохочення будь-якого прояву активності); б) актуалізації можливостей (здібностей) – тут практичні дії підкріплюються не лише позитивним санкціонуванням, але й інформацією про досягнуті результати; в) актуалізації власної активності та ініціативи. На цьому етапі застосовується більш складна система фізичних вправ, приділяється більше уваги формуванню у випробовуваного сенсу занять фізичними вправами [2]. М.І.Пономарьов та В.М.Рейзін відмічають, що, формуючи у студентів потреби фізичної досконалості, слід виходити з того, що потреба є і біологічною – розвивальною, і соціально-психологічною – виховною [4, с. 3]. М.Д.Зубалій та М.В.Туленков зазначають, що процес формування у студентів потреби у фізичній досконалості передбачає виховання самосвідомості, дисциплінованості, самостійності, старанності, прагнення бути здоровим, а також розвиток основних фізичних якостей. Інакше кажучи, реалізація потреби у заняттях фізичними вправами сприяє удосконаленню біологічної природи людини та активно впливає на її соціальну сутність [5, с. 387]. М.Д.Зубалій та М.В.Туленков розглядають формування у студентів особистісних потреб як одну з найважливіших проблем їхнього професійного становлення. На думку науковців, потреби відображають у своїй основі безпосереднє ставлення до майбутньої роботи, навколишнього середовища, визначають спрямованість самовиховання та самовдосконалення. Цінними у роботах М.Д.Зубалія та М.В.Туленкова є

рекомендації з формування у студентів потреби фізичного удосконалення. Автори зазначають, що для цього у вищих навчальних закладах слід створити відповідну громадську думку, широко та вміло вести пропаганду здорового способу життя. На перших курсах варто виховувати та поглиблювати інтерес студентів до фізкультури та спорту, озброювати їх знаннями з гігієни, анатомії та фізіології людини, фізичної культури і на цій основі формувати тверді переконання у необхідності займатися фізичними вправами. У процесі занять студенти повинні засвоїти методіку та сформувані вміння самостійно тренуватися, а також учитися використовувати засоби фізичного виховання та загартування [5, с. 388]. Висунувши питання про формування потреби у заняттях фізичною культурою як найактуальнішого завдання уже на стадії організації фізичного виховання з учнями молодшого шкільного віку, М.О.Козленко означив як вихідну основу перелік умов, необхідних для правильної організації системи навчальних впливів, зокрема таких, як вибір педагогом посильних, адекватних можливостям вказаного вікового контингенту учнів фізичних вправ, їх розмаїття, емоційність, відповідність особистісним інтересам учнів. Відповідно до такого погляду які можливі шляхи формування потреби пропонується забезпечення таких трьох взаємопов'язаних умов, а саме: формування в учнів інтересу до занять фізичними вправами; формування знань з фізичної культури і на їх основі вироблення переконань у необхідності занять фізичними вправами; практичне привчання учнів до систематичних занять фізичною культурою [3].

Таким чином, аналіз конкретних досліджень, що розкривають зміст та ефективність наведених вище методів та прийомів, показує, що вони не вичерпують усіх можливостей роботи з формування у студентів педагогічних вищих навчальних закладів потреби у заняттях фізичною культурою як у процесі навчальної роботи, так і у позааудиторній діяльності. Проведений аналіз літературних джерел та дисертаційних досліджень засвідчує, що зазначена проблема лише починає розроблятися. До цього часу нема педагогічної інтерпретації поняття “потреба у фізичній досконалості”; не розкрита структура та основні компоненти такої потреби; не розроблена методіка поетапного застосування засобів та методів формування у студентів потреби у заняттях фізичними вправами.

Література

1. Ведмеденко Б. Ф. Теоретичні основи і практика виховання молоді засобами фізичної культури / Б. Ф. Ведмеденко. – К. : ІСДО, 1993. – 152 с.
2. Виленский М. Я. Физическая культура в научной организации процесса обучения в высшей школе / М. Я. Виленский. – М. : МГПИ, 1982. – 156 с.
3. Козленко Н. А. Школьникам – привычку заниматься физкультурой / Н. А. Козленко. – К. : Рад. школа, 1985. – 120 с.
4. Пономарев Н. И. О формировании потребности человека в физкультурно-спортивной деятельности: теоретический аспект / Н. И. Пономарев, В. М. Резин // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 4. – С. 2–4.
5. Туленков М. В. Формування у студентів потреби фізичного вдосконалення / М. В. Туленков, М. Д. Зубалій // Соціально-психологічні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя : тез. доп. і повідомл. міжвуз. наук.-практ. конф. – К. : КДПІ, 1992. Ч. 3. – 1992. – С. 387–388.

УДК 378.1:374.73

ВИЇЗНІ ЗАНЯТТЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ З ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Гриценко І.А.

Розглянуто особливості організації виїзних занять у системі підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освітньої галузі, обґрунтовано зміст виїзних занять різних типів. Розкрито складові професійного зростання через розвиток у слухачів курсів підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів професійних компетенцій.

Ключові слова: виїзні заняття, компетенції, навчальний заклад, підприємство, виставки.

Рассмотрены особенности организации выездных занятий в системе повышения квалификации руководящих и педагогических кадров образовательной отрасли, обосновано содержание выездных занятий разных типов. Раскрыты составляющие профессионального роста через развитие у слушателей курсов повышения квалификации руководящих и педагогических кадров профессиональных компетенций.

Ключевые слова: выездные занятия, компетенции, учебное заведение, предприятие, выставки.

The article covers the specific features of in-service training of administrative and pedagogical staff, its various types and subject matter. The author describes the components of professional development through the development of vocational competence.

Key words: in-service training, competence, educational establishment, enterprise, exhibitions.

У сучасній системі підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освітньої галузі вже недостатньо орієнтуватися лише на опанування слухачами певної системи знань і навичок.

Метою проведення курсів є удосконалення інтелектуально-пізнавальної, мотиваційно-ціннісної та практико-діяльнісної сфер особистості слухачів, підвищення їх професійної компетентності та управлінської культури шляхом реалізації завдань, спрямованих на удосконалення, оновлення знань і умінь з теоретико-методологічних, правових, економічних, управлінських, соціогуманітарних та інших питань професійної діяльності слухачів, що забезпечується блоком соціально-гуманітарних модулів у структурі змісту підвищення кваліфікації; отримання додаткових знань і умінь, які забезпечуються блоком професійно орієнтованих та фахових модулів; активізацію самостійної діяльності слухачів; формування, корекції та посилення професійних настанов слухачів, що забезпечується сукупністю змісту та організації навчального процесу за очно-дистанційною формою навчання.

Основним завданням курсів підвищення кваліфікації слухача в інституті післядипломної освіти є удосконалення професійних компетенцій через постійний розвиток його особистості. Говорячи про розвиток особистості як про завдання неперервної професійної освіти, неможливо обійтися без застосування у навчально-виховному процесі такої організаційної форми навчання як виїзне заняття.

У Положенні про організацію навчального процесу у Державному вищому навчальному закладі "Університет менеджменту освіти" НАПН України зазначається, що "виїзне заняття – форма навчального заняття, основним змістом якого є ознайомлення слухачів з передовим досвідом різних аспектів їх професійної діяльності. Проводиться відповідно до навчального і навчально-тематичного планів та розкладом занять" [4, с. 48].

Діяльність під час проведення виїзних занять групи слухачів курсів підвищення кваліфікації відрізняється темпом і різноманітністю (як правило, навчання дорослих відбувається в умовах короткострокових періодів інтенсивного навчання),

характерною особливістю її є те, що вся навчальна діяльність не має тривалої підготовки, вона ґрунтується на вже існуючому досвіді педагогічних, керівних кадрів і діяльності наставника (координатор, тьютор), який вчасно здатний надати допомогу в творчій самореалізації та самоствердженні.

Виходячи із зазначеного, основними *принципами навчання* педагогічних і керівних кадрів навчальних закладів є (за С.І.Змейовим):

1. *Пріоритет самостійного навчання* (самостійне здійснення слухачами організації процесу свого навчання).

2. *Принцип спільної діяльності* (спільна діяльність слухача з викладачами, тьютором, а також з іншими слухачами з планування, реалізації, оцінювання й корекції процесу навчання).

3. *Принцип опори (посилання) на досвід слухача* (життєвий – побутовий, соціальний, професійний досвід слухача використовується як один із видів джерел навчання як самого слухача, так і його одногрупників).

4. *Індивідуалізація навчання* (кожний слухач спільно з тьютором, а в деяких випадках і з іншими слухачами, створює чи розробляє індивідуальну програму навчання, яка орієнтована на конкретні освітні потреби і цілі навчання, враховуючи досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості слухачів).

5. *Системність навчання* (передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів навчання).

6. *Контекстність навчання (термін А.А.Вербицького)* (навчання, з одного боку, передбачає дотримання конкретних життєво важливих для слухачів цілей, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей чи удосконалення особистості, а з іншого боку – ґрунтується на професійній, соціальній, побутовій діяльності слухача та його просторових, часових, професійних, побутових чинників чи умов).

7. *Принцип актуалізації результатів навчання* (передбачає безпосереднє застосування на практиці набутих слухачем знань, умінь, навичок, якостей).

8. *Принцип елективності навчання* (надання слухачеві певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, строків, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також самих викладачів, координаторів, тьюторів).

9. *Принцип розвитку освітніх потреб* (по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без засвоєння яких неможливо досягти поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання побудований з метою формування у слухачів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної цілі навчання).

10. *Принцип свідомості навчання* (означає усвідомлення, осмислення слухачем і викладачем, координатором, тьютором усіх параметрів процесу навчання і своїх дій з організації процесу навчання) [3, с. 25–27].

У зв'язку з цим провідним завданням виїзних занять є формування особистості керівних і педагогічних кадрів навчальних закладів з високою

інтелектуальною, моральною, професійною культурою, культурою праці у колективі, розв'язанні професійних завдань.

Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є докорінна зміна методології мети, дидактичних цілей, змісту виїзних занять та забезпечення слухачів курсів підвищення кваліфікації на основі набуття ними ключових (життєвих) професійних компетентностей, створення ефективних механізмів їх використання у трудовій діяльності.

Для визначення сучасного поняття мети виїзного заняття слухачів розглянемо компетенції – складові професійної компетентності керівних і педагогічних кадрів навчальних закладів, що формуються під час виїзних занять, зокрема: загальнокультурна (самоосвітні, інформаційні, комунікативні); психолого-педагогічна (психологічні, вимірювальні чи технологічні); предметно-орієнтована (методичні, дослідницькі, оцінні) – для педагогічних кадрів; управлінська (менеджерські, дослідницькі, аналітичні, оцінні тощо) – для керівних кадрів.

Результати аналізу наукових праць свідчать про розмаїття співвідношень між поняттями “компетентність” і “компетенція”. Ми додержуємося думки багатьох науковців, які стверджують, що компетентність – результат підготовки, компетенція – коло повноважень. За визначенням Е.Ф.Зеєра, *професійна компетентність* (лат. profession – офіційно назване заняття – від profiteor – заявляти своєю справою; лат. competo – добиватися, відповідати, підходити) – це сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності, а *компетенція* (від лат. competentia – досягаю, відповідаю, підходжу) – сукупність прав, обов'язків фахівця, сфера професійних завдань, які він уповноважений вирішувати.

Компетенція фахівця визначається статутами, нормативними документами організації або підприємства і відображається в посадовій інструкції. Різниця простежується у тому, що саме слід розуміти під компетентністю: всі структурні елементи особистості (спрямованість, досвід, якості тощо) чи лише знання, уміння, навички, способи виконання діяльності. Крім того, порівняно з розумінням кваліфікації в професійній освіті, Е.Ф.Зеєр визначає компетентність як ступінь і вид професійної підготовленості працівника, наявність у нього знань, умінь і навичок, необхідних для виконання ним певної роботи [2, с. 63, 101].

В.Буряк стверджує, що “компетентність можна охарактеризувати як здатність вирішувати професійні завдання визначеного класу, які потребують наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду. Вона виявляється у практичній професійній діяльності як системна характеристика і має певну структуру. Компетентність може бути виміряна кількісно, наприклад, за допомогою виокремлення рівнів, або якісно (методологічно, технологічно, соціально тощо)”. Компетенція розуміється “... як простір соціально-професійного впливу, визначений посадою, соціальним статусом, службовими функціями фахівця. Трапляється так, що сфера компетенції не завжди збігається з рівнем кваліфікації або компетенції працівника, з його

професійно-культурним досвідом. Вона може бути ширшою або вузкою за його реальні можливості...” [1, с. 51].

Процес виїзних занять має на меті три основні групи взаємопов'язаних цілей: *освітня (навчальна)* – формування у слухачів системи наукових знань відповідно до вимог посадової інструкції, підвищення професійної компетентності; *розвивальна* – розвиток інтелектуально-пізнавальної, мотиваційно-ціннісної та практико-діяльній сфери особистості слухачів; *виховна* – формування наукового світогляду, моральної, художньо-естетичної, правової, проектної, трудової, екологічної культури тощо слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Доцільно наголосити на значущості педагогічної діагностики в роботі тьютора. Педагогічна мотивованість організованої діяльності базується на рівні розвитку відношень у колективі (групі слухачів). Мотивація підвищується з розвитком особистості слухачів. Мотивування тьютора спрямовують цей процес зміни і піднесення. Саме *педагогічна діагностика* спрямована на вивчення результатів розвитку особистості слухача, пошук причин цих результатів і характеристики цілісного педагогічного процесу. Її мета – отримання уявлень про можливості, здібності, інтереси, рівні інтелектуального і морального розвитку, творчого потенціалу слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Діагностика необхідна при врахуванні вікових та інших індивідуальних особливостей слухачів під час планування та організації виїзних занять; аналізі отриманих результатів для допомоги у розкритті найкращих здібностей слухачів; відборі педагогічних засобів для стимулювання, корекції норм відношень і поведінки слухачів; вивченні результативності власної педагогічної діяльності тьютора. Умовами її проведення є такі: врахування вікових можливостей, розуміння запитань, завдань для виконання; формулювання запитань, зручне для обробки результатів; проведення різноманітних опитувань у зручний для подібної роботи час (бажано зранку чи вдень) і у зручному місці (можливість сидіти за столом, можливість самостійно відповідати на запитання).

Завжди потрібно пам'ятати про те, що всі завдання, запитання, анкети тощо мають спонукати слухачів курсів підвищення кваліфікації до самоаналізу, рефлексії і мають бути розраховані на: а) самооцінку слухача; б) аналіз участі в діяльності; в) аналіз міжособистісних відносин у групі, університеті; г) аналіз позитивних моральних надбань (як результат спеціального педагогічного впливу).

Враховуючи конкретні умови короткочасності курсів підвищення кваліфікації, наведемо основні методи педагогічного дослідження: *теоретичні* – аналіз психологічної, педагогічної, соціологічної, методичної літератури; вивчення нормативно-правових, навчально-методичних документів і матеріалів; порівняння, синтез, узагальнення, систематизація теоретичних та експериментальних даних; аналіз стану навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації на різних етапах; *емпіричні* – опитування, спостереження навчально-пізнавальної, виробничої діяльності слухачів, бесіди,

аналіз занять, анкетування, бесіди, інтерв'ювання, узагальнення отриманих результатів тощо.

План проведення виїзного заняття розробляється кафедрою і затверджується деканом. Об'єкт виїзного заняття визначає деканат з урахуванням пропозицій кафедри, він же погоджує з керівництвом відповідного закладу (організації, установи) порядок проведення занять. Керує виїзним заняттям координатор (тьютор) навчальної групи. До його проведення на умовах погодинної оплати залучаються працівники відповідного закладу (організації, установи). Для окремих категорій слухачів виїзні заняття можуть проводитись у формі тривалого виробничого стажування на передових підприємствах або спеціально визначених навчально-виробничих центрах. Організація такого стажування регламентується окремим положенням, яке затверджується ректором Університету” [4, с. 48].

Під час планування виїзних занять тьютор має конкретизувати рівень, на якому будуть здійснюватися цільові установки в процесі виїзних занять: загальне ознайомлення з темою та теоретичними аспектами завдань, удосконалення професійних компетенцій тощо. Доведення до відома слухачів завдань виїзних занять збільшує можливість активізації їх навчально-пізнавальної, практичної та інших видів діяльності, свідомої та послідовної участі в занятті.

Наведемо орієнтовну схему плану конкретного виїзного заняття:

1. Повна назва виїзного заняття з вказівкою його організаційної форми, теми.
2. Дата і місце проведення.
3. Визначення мети та завдань майбутнього виїзного заняття (визначення конкретної педагогічної мети, розробка конкретних педагогічних завдань, розв'язання яких дозволить успішно досягти поставленої мети).
4. Попередня підготовка виїзного заняття (необхідна підготовка тьюторів (що їм необхідно зробити), необхідна підготовка слухачів (етапи, розподіл доручень, контроль), опис необхідного оформлення, реквізитів тощо (із зазначенням відповідальних, строків виконання)).
5. Орієнтовний хід виїзного заняття (сценарій, план заняття чи схема його проведення), бажано з вказівкою регламенту етапів, часу.
6. Підготовка переліку запитань самими слухачами курсів підвищення кваліфікації.
7. Перевірка готовності.
8. Проведення виїзного заняття.
9. Підведення підсумків. Анкетування.

Виїзне заняття до навчального закладу професійної освіти.

Під час такого виїзного заняття слухач курсів підвищення кваліфікації має змогу отримати максимально повну та всебічну інформацію про “внутрішні” особливості та “зовнішні” тенденції, що впливають на діяльність навчального закладу професійної освіти. Аналіз цієї інформації дозволить слухачам якомога об'єктивніше визначити найбільш актуальні напрями розвитку навчального закладу.

До загальної інформації про навчальний заклад професійної освіти можна віднести такі основні показники: кількість учнів, студентів/слухачів, які

пройшли навчання (за попередні 3 роки); відсоток відратованих з навчального закладу (за попередні 3 роки); кількість (перелік) професій/спеціальностей, за якими здійснюється підготовка в навчальному закладі; середня академічна успішність (за попередні 3 роки); відсоток випускників, що продовжують навчання у вищих навчальних закладах I–II та III–IV рівнів акредитації (за попередні 3 роки); рівень працевлаштування випускників (за попередні 3 роки); кількість педагогічних працівників на одного учня, студента/слухача; річний бюджет.

Наведемо орієнтовні тематичні напрями для обговорення під час роботи круглого столу слухачів з представниками навчального закладу, де відбувається виїзне заняття:

- вдосконалення нормативного регулювання діяльності навчального закладу професійної освіти;
- модернізація структури підготовки фахівців/спеціалістів навчального закладу професійної освіти;

- оновлення змісту управлінської діяльності даної категорії слухачів курсів підвищення кваліфікації професійного навчального закладу;

- діагностування рівня засвоєння змісту навчання учнями/студентами, слухачами навчального закладу професійної освіти;

- впровадження сучасних виробничих, педагогічних, інформаційних технологій у навчально-виховний процес навчального закладу професійної освіти;

- впровадження інновацій в управління навчального закладу професійної освіти;

- впровадження інформаційно-комунікативних технологій у навчальний процес підготовки фахівців у навчальному закладі професійної освіти;

- розвиток наукового та професійного потенціалу педагогічних кадрів навчального закладу професійної освіти;

- соціальне партнерство у навчальному закладі професійної освіти, соціальний захист навчально-педагогічного персоналу та учнів/студентів, слухачів навчального закладу професійної освіти;

- працевлаштування випускників навчального закладу професійної освіти: дійсність, проблеми, шляхи вирішення;

- фінансово-економічні аспекти діяльності навчального закладу професійної освіти тощо.

Виїзне заняття на підприємство виробничої або невиробничої сфери. У плані виїзного заняття на підприємство виробничої або невиробничої сфери обов'язково вказується тема, мета, завдання, об'єкт, методика, організація навчально-пізнавальної, практичної та інших видів діяльності слухачів курсів підвищення кваліфікації, засоби, необхідні для виконання завдань, підведення підсумків виїзного заняття. Кожне виїзне заняття передбачає способи ознайомлення слухачів з об'єктом, самостійну роботу за планом: спостереження, складання відповідних схем, діаграм, малюнків, збір наочно-ілюстративного матеріалу тощо. На прикінцевому етапі слухачі аналізують і систематизують зібраний матеріал, створюють проекти, бізнес-плани, влаштовують виставки, готують доповіді, реферати, творчі роботи тощо (за бажанням).

Відвідування тематичних галузевих виставок чи виставок інновацій в освіті. У програмі роботи виставок передбачаються семінари, конференції, презентації, майстер-класи тощо, на яких надаються цікаві інформаційні матеріали, виразні, яскраві фото- та відеоматеріали, а також демонструються авторські методики та проводяться майстер-класи. У результаті проведення таких заходів слухачі мають змогу отримати фреш-інформацію про сучасні тенденції розвитку відповідної галузі виробничої чи невиробничої сфери, що сприяє гарантованому особистісному і професійному росту, розвитку. Слухачі мають можливість отримати прайс-листи, проспекти, відео- та фотоінформацію від фірм та підприємств, які представлені на виставці. Кожний учасник майстер-класу має можливість отримати іменний сертифікат від організаторів та інформаційного партнера.

Наведемо орієнтовний перелік питань розгляду під час виставки: ІТ, телекомунікації, електроніка, телерадіомовлення; нерухомість, фінанси, банки; безпека, оборона; будівництво: технології, обладнання, матеріали; меблі та деревообробка; інтер'єр, декор, подарунки, товари для дому; ремесла, хобі, мистецтва, антикваріат; ювелірні вироби, годинники, предмети розкоші; індустрія краси; медицина та здоров'язбереження; продукти харчування, напої, упаковка, обладнання, технології; готельний, ресторанний бізнес, магазини, торгове обладнання; туризм, спорт, індустрія розваг; мода, одяг, взуття, тканини, текстиль, шкіра, технології, обладнання; освіта, наука, винаходи; реклама, маркетинг, поліграфія; транспорт, авіація, засоби переміщення, логістика; промислове обладнання, інструменти, автоматизація, електроніка; машинобудування, металургія, металообробка, зварювання; нафта й газ, добування ресурсів, енергетика, захист навколишнього середовища; хімічна промисловість, пластмаса й гума; агропромисловий комплекс; багатогалузеві виставки та ярмарки; виставковий бізнес, семінари, конференції.

Значну увагу тьютор має надавати аналізу виїзного заняття. Ґрунтовний та змістовний аналіз (а не переказ події!), чіткі висновки, прогнозування перспективи, складають вимоги, які характеризують педагогічну майстерність тьютора. Уміле включення слухачів до спільного аналізу виїзного заняття є важливим компонентом майстерності тьютора, який вболіває за формування колективу в групі слухачів, враховуючи важливість педагогічного прийому: викликати цілеспрямоване ставлення до того, що відбувається.

Навчально-виховна можливість підведення підсумків може перетворитися на дійсність лише за умови системи і традиції в його використанні. Будь-яка конкретна методика проведення буде ширшою й глибшою за ті схеми, які наводяться, і є лише необхідним мінімумом роботи тьютора. Талановиті тьютори зуміють знайти свої, тільки їм притаманні стилі й методи проведення підведення підсумків зі слухачами.

Серед основних вимог до аналізу виїзного заняття виокремимо такі:

1. Будь-який аналіз завжди розглядає сутність явища: не стільки що відбулося, а чому відбулося.

Тьютора має цікавити не суто емоційне сприйняття явища, сподобалося чи ні, а яким бачать слухачі продуктивне виїзне заняття: Як зробити його краще? Що для цього потрібно? Навіщо ми це робимо?

2. Будь-який аналіз має бути доброзичливим, викликати бажання і прагнення слухачів стати його активним учасником. Навіть якщо мали місце недоліки.

3. Не варто дрібні проблеми організаційного характеру (особливо побутові) переносити на підведення підсумків виїзного заняття. Їх можна вирішити протягом дня, безпосередньо на місці й не повертатися до них під час аналізу.

4. Будь-який аналіз не повинен висловлюватися лише загальними фразами (“Усе було добре”). Розмова має бути конкретна, принципова, без самозадоволення про успіхи.

5. Підводячи підсумки спільної розмови, тьютор допомагає слухачам визначити найближчі й подальші перспективи.

6. Важливо, щоб у підготовці й проведенні аналізу були визначені чіткі завдання і цілі, що є однією з умов формування професійного саморозвитку слухачів.

Наведемо коротку характеристику одного з основних методів проведення аналізу – групової дискусії. Групова дискусія є найбільш складним методом аналізу, оскільки в ній майже немає організаційних підборок для включення слухачів до колективного аналізу. Результативність її, у більшості випадків, залежить від уміння тьютора створювати бажані обговорювати, сперечатися з даної теми. Початок дискусії можна спровокувати, запропонувавши двом (і більше) лідерам аргументовано викласти точки зору, які одна одній суперечать. А потім підключитися іншим.

Метод групової дискусії дає можливість *зіставити* протилежні позиції і тим самим дати можливість учасникам спільної діяльності побачити проблему з різного боку; *уточнити* і зблизити взаємні позиції, зменшити опір окремих членів групи до сприйняття нової інформації; *виявити* й нейтралізувати приховані внутрішні конфлікти, оскільки в атмосфері відкритого висловлювання думок є можливість усунути емоційну упередженість в оцінці позиції інших

учасників дискусії; *надати* груповому рішення статус норми, що підвищує його суб'єктивну значущість; *спиратися* під час обговорення на механізм подання і прийняття відповідальності, що дозволить підвищити активність дії у наступних втіленнях знайдених рішень; *підвищити* активність учасників дискусії, їх зацікавленість і ефективність віддачі шляхом надання їм можливості проявити свою професійну компетентність, задовольнити потребу в визнанні й повазі.

Кінцевим результатом групового обговорення може бути єдина, усереднена думка, яку поділяють усі. Наголосимо, що це кінцеве рішення навіть у найбільш простому своєму варіанті вже не є простою сумою взаємних поступок, а пропонує новий варіант взаємодії. Протилежністю даної тенденції може бути зсув у бік ризику, коли різні думки і позиції слухачів оформлюються до кінця дискусії у дві полярно протилежні позиції, які виключають будь-які компроміси. Тоді всередині групи слухачів виникають групування з полярними позиціями. Завдання тьютора – наблизити позиції, актуалізувати думки, ідеї, які торкаються загальних інтересів групи.

Виїзне заняття забезпечує становлення у слухачів рис особистості як суб'єкта творчої діяльності. Сучасний компетентнісний підхід до навчання, орієнтація освіти на результат потребує зміни певних стереотипів у роботі тьюторів. Тому одним із педагогічно цікавих і ефективних шляхів розв'язання цієї проблеми є виїзне заняття до навчального закладу професійної освіти, на підприємство виробничої або невиробничої сфери, відвідування тематичних галузевих виставок чи виставок інновацій в освіті.

Уміле поєднання такої організаційної форми навчання з іншими формами і методами навчання дає досить вагомий результат. Забезпечується виклад навчального матеріалу в доступній, цікавішій для слухачів формі, поєднання його з передовим педагогічним і виробничим досвідом, безпосередньою практикою. Таким чином, можна говорити про трансформацію загальнонавчальних компетентностей у науково-дослідницькі або ще ширше – про комунікативні компетентності слухачів.

Література

1. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. Буряк // Вища школа: науково-практичне видання. – 2005. – № 2. – С. 50–57.
2. Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
3. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / С. И. Змеев. – М. : ИЦ “Академия”, 2002. – 128 с.
4. Нормативно-правові документи для керівників структурних підрозділів Університету менеджменту освіти : [збірник] : у 2 т. / [за заг. ред. Є. Р. Чернишової]. – К. : ДВНЗ “УМО” АПН України, 2008. Т. 2. – 2008. – 64 с.

УДК 378.214.014.542

ФОРМУВАННЯ РОЗКЛАДУ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ У ВНЗ ЯК ОДНА З ПЕРЕДУМОВ ЕФЕКТИВНОГО ПЛАНУВАННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Блистів О.М.

У статті проаналізовано етапи формування розкладу занять у вищій школі (вихідні дані, врахування вимог, погодження, затвердження), контроль за його виконанням. Підкреслено роль розкладу в організації навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: навчальний процес, розклад занять, методичні умови, організаційні умови.

В статье проанализированы этапы формирования расписания занятий в высшей школе (выходные данные, учет требований, согласование, утверждение), контроль над его выполнением. Подчеркнута роль расписания в организации учебного процесса в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: учебный процесс, расписание занятий, методические условия, организационные условия.

In this article the stages of making a timetable in higher educational establishments (output data, complying with requirements, coordination, approval) and monitoring of schedule adherence are analyzed. The role of schedules in the organization of educational process at higher educational establishments is emphasized.

Key words: educational process, schedule, teaching conditions, organizational conditions.

Освіта завжди була і залишається однією з найважливіших галузей держави. Навчальний процес у вищій школі здійснюється відповідно до чинного законодавства та нормативних документів Кабінету Міністрів України, Міністерства освіти і науки, внутрішніх документів вищого навчального закладу.

Як зазначається в “Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”: навчальний процес у вищих навчальних закладах – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому або кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти [3].

У статті проаналізовано процес формування розкладу навчальних занять у вищому педагогічному навчальному закладі та його вплив на організацію навчального процесу.

Розклад навчальних занять – це документ вищого закладу освіти, який забезпечує виконання навчального плану в повному обсязі щодо проведення навчальних занять, організацію навчально-виховного процесу та режим роботи вищого навчального закладу в цілому. Його складають на семестр для забезпечення методично обґрунтованої наступності вивчення дисциплін у семестрі,

чергування всіх видів занять з урахуванням психологічних можливостей людини.

Вихідні дані для планування розкладу:

- витяг з робочого навчального плану (планів) на відповідний семестр;

- час, який відводиться навчальним планом на вивчення предмета, і розподіл годин за видами занять (лекції, практичні, лабораторні, самостійні);

- кількість тижнів або кількість робочих днів у семестрі;

- кількість лекційних потоків;

- розподіл груп для практичних занять між викладачами;

- розподіл викладачів за формами навчальної роботи;

- перелік лекцій, практичних і лабораторних занять, проведення яких планується в спеціалізованих аудиторіях чи лабораторіях;

- місткість усіх навчальних аудиторій та кабінетів.

Кількість годин з дисциплін і видів навчальних занять у розкладі повинна відповідати затвердженому робочим навчальним планам.

Розклад повинен враховувати педагогічні особливості організації навчального процесу (послідовність технічних та гуманітарних дисциплін, необхідність підтримки обґрунтованих інтервалів

між лекційними та лабораторно-практичними заняттями).

При складанні розкладу слід зважати на доцільність та економічність у витратах студентського і викладацького часу, на раціональне завантаження професорсько-викладацького складу навчальними заняттями.

Робочий навчальний план передбачає певні міжпредметні зв'язки між дисциплінами. Розклад занять не повинен їх зруйнувати.

Бажано, щоб одні і ті ж заняття однієї і тієї ж діяльності, за рідкісним винятком, повинні проходити одночасно і, якщо можливо, в одних і тих же аудиторіях.

Обов'язковою умовою розкладу є його стабільність. Відхилення від розкладу допускається в перші дні тижня семестру. Ніхто не має права без відома ректора, який затвердив розклад, вносити в нього жодні зміни. Недотримання стабільності розкладу призводить до порушення педагогічно важливої умови, яка забезпечує режим, ритм і порядок роботи вищого навчального закладу.

Рівномірність розподілу навчального навантаження студентів протягом тижня, але з урахуванням того, що в понеділок і в п'ятницю працездатність студентів найнижча. Найбільш складні і трудомісткі дисципліни слід виносити на вівторок, середу і четвер, враховуючи ще й ту обставину, що найпродуктивнішим часом є перші чотири години навчальної роботи.

Слід також забезпечувати рівномірність завантаження студентів самостійною роботою, різноманітність занять упродовж дня шляхом зміни дисциплін, що вивчаються.

При плануванні занять з іноземної мови та інших предметів, які передбачають поділ груп на підгрупи, варто виходити з компромісу між педагогічними вимогами та можливостями аудиторій. Оптимальним є одночасне проведення занять в усіх підгрупах, що не повинно суперечити раціональному використанню лабораторій, комп'ютерних класів і спеціалізованих аудиторій.

Якщо всі студенти вищого навчального закладу працюють за індивідуальними навчальними планами, то розклад занять складається на навчальний рік і в ньому зазначається назва предмета, прізвище викладача, аудиторія, дата і час проведення занять.

Розклад занять на семестр повинен передбачати дотримання методичних та організаційних чинників.

До методичних належать: підтримання послідовності проведення занять відповідно до робочої програми; рівномірність навчального навантаження студентів щодо тижнів семестру; планування лекцій тільки на перші дві-чотири години занять, тому що після цього працездатність студента знижується на 30–35%; чергування проведення лекцій з різних дисциплін у потоці для психофізіологічного розвантаження студентів; планування занять, які потребують великого нервового або фізичного навантаження, на останні години; планування проведення практичних занять після теоретичних. Крім того, варто мати на увазі, що зниженню втомлюваності сприяє й правильне чергування так званих “важких” і “легких” предметів. Хоча зауважимо, що поняття

ці вельми відносні та в ряді випадків суб'єктивні. Не можна стверджувати з повною визначеністю, що певний предмет для всіх студентів групи “важкий” або “легкий”. Тут багато що залежить від психіки студента, його пізнавальних здібностей, від віку. Також велике значення має й методична майстерність викладача, характер його взаємин з групою в цілому та кожним студентом зокрема. “Важкість” або “легкість” предмета не вичерпується тільки його назвою, тому що всередині кожного предмета, “важкий” він чи “легкий”, існують як “важкі”, так і “легкі” теми.

Також складними є дисципліни, нові за змістом і формою.

На втомлюваність значно впливає ступінь психофізіологічного напруження, яке потрібне для засвоєння тих або інших елементів навчальної програми. Тут варто враховувати обсяг викладеної студентам інформації, спрямованої на сприйняття та її подальшу переробку; складність навчального матеріалу; ступінь новизни навчального матеріалу; тип пари та його структура; методична майстерність викладача; емоційний стан студента; ступінь цікавості до предмета; взаємини групи та викладача, студента та викладача; санітарний стан навчальних приміщень. Дуже важливим є вміння викладача розрядити психолого-педагогічне напруження в групі під час викладання матеріалу.

Загальновідомо, що розвиток пізнавального інтересу, активізація розумової діяльності студентів, атмосфера доброзичливості та уваги з боку викладача на парі, високий емоційний фон – все це сприяє тому, що й “найважчий” предмет стає зрозумілим і доступним для його засвоєння навіть у несприятливий день і на непродуктивній парі. Слід враховувати також, що для кожного конкретного студента трудність або легкість засвоєння навчального предмета залежить значною мірою від здібностей та нахилів цього студента.

Отож під час складання розкладу необхідно враховувати ступінь професійної майстерності викладача, стиль та методи його роботи, мікроклімат, що утворюється на кожній парі, “спрямованість” конкретної групи на предмети гуманітарного або природничо-математичного циклу.

Також велике значення для зниження рівня втомлюваності студентів і створення комфортних умов для їхнього навчання має раціонально організований режим навчального дня. Так, наприклад, працездатність студентів на парі, що проводиться після великої перерви, дещо зростає.

Організаційні чинники передбачають чіткий розподіл годин занять між викладачами, облік зайнятості викладачів на суміжних курсах і факультетах, відсутність вільних годин (“вікон”) при проведенні занять протягом дня.

Забезпечення самостійної та науково-дослідної роботи студентів передбачає чергування пар різного змісту та різних типів, розмежування лекцій з однієї і тієї дисципліни не менше, ніж на один-два дні (дві пари одного предмета або навіть пари двох близьких предметів швидше викличуть втому, ніж ті ж пари, але розділені парами іншого предмета, не близького до них), забезпечення між семінарськими чи лабораторно-практичними заняттями

інтервалів не менше ніж тиждень, планування на один день не більше двох практичних занять з трудомісткою підготовкою [1, с. 51–52].

Крім того, велике значення для зниження рівня втомлюваності має виконання санітарних норм. Сюди належать: відповідність наповнюваності аудиторій кубатурі приміщення, відстані між аудиторними столами та стільцями, відстані до крейдяної дошки та її ширина, дотримання відповідної температури повітря в різні пори року (середнє її значення 18 °С), своєчасне провітрювання аудиторій, відповідність типорозмірів меблів зросту студентів та ін. Приміщення вищих навчальних закладів повинно мати безпосереднє природне освітлення. Освітлення приміщень тільки штучним світлом (без природного освітлення) допускається в книгозховищах, актових залах, каталожних, телестудіях, фотолaboratorіях, рентгенівських кабінетах, гардеробах, душових, в аудиторіях місткістю 100 і більше місць [2, с. 501–512].

На нашу думку, під час складання розкладу винятково важливу роль відіграє можливість вільного маневрування чинниками, що впливають на працездатність студентів. Виходячи з конкретних умов освітнього закладу, можна так їх поєднувати, щоб у підсумку отримати позитивний ефект. В будь-якому разі при накладанні різних мотивів перевагу слід надати тому, який має більше значення для нормальної організації навчально-виховного процесу в освітньому закладі. Забороняється відволікати студентів від участі в навчальних заняттях та контрольних заходах, встановлених розкладом, крім випадків, передбачених чинним законодавством.

Розв'язання кожного окремого питання в ході роботи над розкладом необхідно розглядати з точки зору доцільності організації навчально-виховного процесу. Виходячи з цього ж критерію треба оцінювати побажання й пропозиції викладачів до розкладу занять.

Таким чином, чергування пар різного змісту, розмежування лекцій з однієї і тієї ж дисципліни, дотримання санітарно-гігієнічних вимог сприятиме ефективній організації навчального процесу.

Контроль за виконанням розкладу всіх видів навчальних занять упродовж навчального року виконують декани факультетів, завідувачі кафедр і навчально-методичний відділ. Заміни і перенесення навчальних занять можуть відбуватися у

виняткових випадках. При відсутності або хворобі викладача кафедра повинна забезпечити відповідну заміну, повідомивши про це декана факультету. Графік заміни занять викладача складається на кафедрі, підписується завідувачем кафедри та погоджується заступником декана. Щоденний контроль за виконанням розкладу навчальних занять на факультетах здійснюють диспетчери. В процесі контролю, який проводиться перед початком кожного заняття, з'ясовують:

- готовність аудиторії до проведення навчальних занять;
- відповідність заняття до розкладу;
- своєчасність початку заняття;
- наявність заміни кафедрою відсутніх викладачів.

Особи, які здійснюють контроль за розкладом, негайно інформують деканат і навчально-методичний відділ про відхилення від нормального ходу навчальних занять.

Розклад погоджується з головами профкомів викладачів і студентів. Профком викладачів стежить, щоб при формуванні розкладу занять дотримувалися норм навантаження та щоб викладачі не були перевантажені парами. Профком студентів несе відповідальність щодо рівномірного розподілу навчального часу протягом тижня. Після погодження – затверджується ректором університету. Без його відома ніхто не може вносити в розклад жодних змін.

Загалом, диспетчер при складанні розкладу повинен пам'ятати, що розклад пар спрямований на оптимізацію умов навчання та створення комфортних умов для студента й викладача з обов'язковим дотриманням вимог організації нормального режиму роботи педагогічного вищого навчального закладу, тобто під час складання розкладу пар потрібно враховувати інтереси викладачів та студентів.

Сучасний розклад повинен бути виконаний також і в електронному варіанті та розміщений на сайті університету, щоб кожен користувач зміг знайти для себе потрібну інформацію в будь-який час.

Отже, розклад занять у ВНЗ є ефективною передумовою організації навчального процесу і характеризується низкою методичних та організаційних особливостей. Бути погодженим зі студентським та викладацьким профкомами і затвердженим ректором університету.

Література

1. Гончаров С. М. Основи педагогічної праці / С. М. Гончаров. – Рівне : РДТУ, 2001. – С. 51–52.
2. Долин П. А. Справочник по технике безопасности / П. А. Долин. – [5-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Энергоиздат, 1982. – С. 501–512., илл.
3. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах / Затверджено наказом Міністерства освіти України від 02.06.93 № 161. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 23.11.93 за № 173 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>. – Назва з екрану.

УДК 371.134

МОДЕЛЬ ІДЕАЛЬНОГО ВЧИТЕЛЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ШКОЛИ

Шевчук М.О.

У статті автор визначає компоненти моделі, обґрунтовує їх необхідність та створює узагальнену схему моделі ідеального вчителя особистісно орієнтованої школи.

Ключові слова: гуманістична спрямованість, професійна компетентність, загальнопедагогічні вміння, педагогічні здібності, педагогічна техніка, комплексні знання.

В статье автор определяет компоненты модели, обосновывает их необходимость и подает обобщенную схему модели идеального учителя лично ориентированной школы.

Ключевые слова: гуманистическая направленность, профессиональная компетентность, общепедагогические умения, педагогические способности, педагогическая техника, комплексные знания.

The author of the article identifies components of the model, substantiates their essential role and gives a general scheme of the model of an ideal teacher in personality-oriented education.

Key words: humanistic approach, professional competence, teaching skills and abilities, pedagogical technique, complex knowledge.

Прагнення до вдосконалень закладено у самій людській природі. Але шлях будь-якого вдосконалення має бути освітлений передуючим ідеалом.

Ідеал (за словником іншомовних слів) – це довершеність, досконалість, взірць, найвища мета прагнень та діяльності.

Безумовно, у кожної людини є своя вершина, свій кінцевий результат, свій ідеал, до якого вона намагається наблизитися, удосконалюючи себе й власну працю.

У професійної діяльності вчителя прагнення до ідеалу набуває особливого значення. Він сам є своєрідним еталоном та прикладом для наслідування дорослими й дітьми. Тому закономірно постає питання про те, яким має бути ідеальний учитель, що він повинен знати та вміти.

Модель ідеального вчителя з необхідністю повинна включати деякі типові компоненти, притаманні кожному вчителю.

Спробуємо визначити ці компоненти й встановити взаємозв'язок між ними для створення моделі ідеального вчителя.

Головним і системоутворюючим компонентом моделі є **гуманістична спрямованість** учителя.

Спрямованість (за визначенням Л.Спірін) – це світоглядна позиція, яка визначає систему активного ставлення особистості до своєї професійної діяльності [9, с. 6].

Тому, відповідно, в умовах особистісно орієнтованої освіти можна визначити спрямованість як світоглядну позицію, що ґрунтується на принципах гуманізму і характеризує активне ставлення вчителя до основного об'єкта його професійної діяльності – дитини з позицій педагогічної любові, дружби, товариськості, порядності, справедливості, доброти й розуміння.

Оскільки спрямованість виявляється насамперед у духовних і соціальних потребах, мотивах, інтересах та ціннісних орієнтаціях, то І.Зязюн визначає її як своєрідну професійну ідеологію вчителя, яка обов'язково впливає на всі інші компоненти моделі, гармонійно узгоджуючи їх [6, с. 31].

Гуманістична спрямованість – це надзавдання роботи вчителя, стратегія його діяльності, основний критерій ставлення вчителя до учня як центральної фігури навчально-виховного процесу.

Якщо спрямованість педагога гуманістична, вона формує головну домінуючу професійної діяльності вчителя на розвиткові учня, зосереджує всю роботу навколо унікальної особистості дитини, вимагає організації спілкування за принципами партнерства, діалогічності, суб'єкт-суб'єктності, розуміння, емпатії, допомоги, взаємовпливу та співпраці.

Гуманістична за сутністю спрямованість дає змогу бачити великі завдання у малих справах, оцінювати діяльність з погляду позитивних

індивідуальних змін у життєдіяльності та структурі особистості учня, відчувати відповідальність за свій вплив.

Формування та розвиток школяра відбувається за гуманістичною спрямованістю через успіх, упевненість у власних силах, відкриття нових горизонтів та вільний самостійний вибір. Відмова від тиску й насаджування сприяє вивільненню внутрішніх резервів учнів і активному всебічному розвитку їх особистісних властивостей.

Таким чином, гуманістична спрямованість є підвалиною всіх інших компонентів моделі ідеального вчителя і взаємозв'язком між ними тому, що визначає їх головну сутнісну основу через систему гуманістичних принципів і формування позиції та ставлення вчителя до своєї професійної діяльності.

Другим компонентом моделі треба обрати професійну компетентність.

Г.Данилова визначає компетентність (лат. *competentia* – відповідальність) як коло повноважень особи, питань, із яких вона має певні знання та досвід [4, с. 7].

Отже, професійну компетентність учителя можна визначити як його обізнаність у власній професійній діяльності.

У структурі професійної компетентності сучасні вчені виділяють декілька складових, а саме: педагогічні здібності, комплексні знання, а також їх особистісну забарвленість, вміння та навички, самоудосконалення.

Розглянемо окремо кожний компонент структури професійної компетентності та визначимо їх важливість у формуванні обізнаності вчителя для вирішення педагогічних завдань.

Здібності (за українським педагогічним словником) – це стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності.

Педагогічні здібності як здатності до професійної діяльності вчителя є основою набуття комплексних знань та формування вмінь і навичок.

Серед педагогічних здібностей можна виділити наступні групи:

Здібності, які потрібні для встановлення доцільних стосунків:

1. Комунікативні – здатність будувати продуктивне спілкування.

2. Перцептивні – здатність проникати у внутрішній світ дитини.

Здібності, які необхідні для здійснення впливу на дитину:

1. Мовні – здатність чітко і ясно висловлювати думки.

2. Сугестивні – здатність здійснювати емоційно-вольовий вплив на учнів.

Здібності, що пов'язані з організацією пізнавальної діяльності:

1. Дидактичні – здатність оволодівати набором методів, прийомів та форм для передачі змісту матеріалу та побудови навчально-виховного процесу.

2. Академічні – здатність займатися науковою діяльністю у певній галузі.

3. Інформаційні – здатність знаходити, відбирати, засвоювати та застосовувати різноманітну інформацію.

Здібності, на основі яких формується перспективне бачення вчителя:

1. Прогностичні – здатність передбачати близькі та віддалені перспективи розвитку особистості дитини.

2. Конструктивні – здатність раціонально будувати діяльність та спілкування.

3. Проективні – здатність планувати, конкретизувати та обґрунтовувати шляхи поетапного досягнення цілей.

Здібності, що пов'язані з побудовою навчально-виховного процесу:

1. Організаторські – здатність залучати учнів до продуктивної діяльності.

2. Орієнтаційні – здатність бачити проблему та обирати оптимальне педагогічне рішення.

Здібності, що дають змогу формувати пізнавальний інтерес учнів:

1. Стимулюючі – здатність створювати заохочення до розвитку та самоосвіти.

2. Мотиваційні – здатність формувати пізнавальні потреби учнів.

3. Розвивальні – здатність створювати спеціальні умови і проблемні ситуації для формування пізнавальної самостійності й творчого мислення дітей.

Здібності, що дозволяють правильно визначити та оцінювати розвиток учнів:

1. Діагностичні – здатність визначити рівень знань, умінь та навичок дитини.

2. Рефлексивні – здатність аналізувати, робити висновки.

3. Інтегральні – здатність оцінювати власну професійну позицію, визначити сильні та слабкі сторони.

Здібності, що пов'язані з формуванням самоконтролю:

1. Регулятивні – здатність керувати власними внутрішніми психічними процесами.

2. Акторські – здатність до перевтілення.

3. Креативні – здатність створювати нове.

Отже, педагогічні здібності як комплекс індивідуально-психологічних властивостей особистості, забезпечують формування теоретичної та практичної готовності вчителя до професійної діяльності.

Другою важливою складовою у структурі професійної компетентності вчителя є його комплексні знання.

Знання (за визначення Л.Спірін) – це сприйнята, осмислена, збережена в пам'яті і відтворена потрібної миті для вирішення теоретичних та прикладних завдань інформація [9, с. 7].

До професійних знань учителя треба віднести знання різних наукових галузей.

По-перше, фахові знання відносяться до наукової галузі, яка визначає спеціалізацію даного вчителя.

По-друге, знання з педагогіки необхідні для раціональної побудови навчально-виховного процесу.

По-третє, знання з психології дають змогу ефективно створювати умови розвитку особистості дитини.

По-четверте, знання методик, що дозволяють успішно організувати процес засвоєння знань учнями.

По-п'яте, загальна ерудованість, яка характеризується обсягом, ґрунтовністю та системністю знань з різних галузей, дає можливість знаходити точки зіткнення фахових дисциплін з іншими предметами і формувати в учнів цілісну картину світу.

Таким чином, професійні знання вчителя мають охоплювати всі рівні: методологічний, теоретичний, методичний та технологічний.

Крім того, як зазначає І.Зязюн, знання вчителя не є сумою засвоєної інформації, а особистісно забарвлена усвідомлена система знань, де є місце власним оцінкам, критичним поглядам, певному ставленню до змісту предмета [6, с. 32]. Знання з необхідністю мають бути зігріті власними роздумами вчителя, преломлені крізь призму його життєвого досвіду. Таке "олюднювання" та натхненність знань транслює дитячій аудиторії власний погляд учителя на світ.

Наступною складовою в структурі професійної компетентності вчителя є його загальнопедагогічні вміння.

Загальнопедагогічні вміння (за визначенням Л.Спірін) – це складні психологічні утворення, до складу яких входять наукові знання, сформовані навички, а також евристичні дії з вирішення педагогічних завдань різного типу, класу і рівнів [9, с. 7].

За класифікацією Л.Спірін, вони поділяються на чотири основні категорії:

I. Уміння етапу педагогічної діагностики та цілеспрямованості.

II. Уміння етапу вирішення педагогічних завдань на рівні планування навчально-виховного процесу.

III. Уміння етапу практичної роботи з утілення запланованого у життя.

IV. Уміння етапу аналізу виконаної педагогічної роботи, визначення ступеня досягнення мети та постановки нових педагогічних цілей.

Отже, вчитель, що має високий рівень сформованості загальнопедагогічних умінь, успішно втілює в реальний навчально-виховний процес інтелектуальні проекти, діагностує придатність прогнозованих способів діяльності, що після внесення потрібних коректив будуть переведені до індивідуальних нормативних моделей.

І останню структурною складовою професійної компетентності вчителя необхідно визначити його **самоудосконалення** протягом життя.

Народна мудрість говорить, що не можна навчитися раз і назавжди. Розвивається суспільство, вперед рухається науково-технічний прогрес, змінюються парадигми освіти, і вчителю треба опанувати нові ідеї, засвоювати нову інформацію, підвищувати рівень власної професійної компетентності.

Самовдосконалення включає дві основні складові: самоосвіту та самовиховання.

Самоосвіта (за українським педагогічним словником С.Гончаренко) – це свідомо самоорганізація процесу засвоєння знань, формування необхідних умінь та навичок шляхом самостійної роботи, що відбувається без систематичного курсу навчання у стаціонарному навчальному закладі.

Самовиховання (за психологічним словником за ред. В.Давидова) – це формування людиною своєї особистості відповідно до свідомо поставленої мети.

Для вчителя самовдосконалення – необхідна передумова набуття й збереження професіоналізму.

Таким чином, професійна компетентність є найважливішим компонентом моделі ідеального вчителя і її структуру можна представити наступною схемою.



Педагогічна техніка – третій компонент моделі ідеального вчителя. На його важливості неодноразово наголошував А.Макаренко [6, с. 43]. Йому належить і введення цього терміна.

Педагогічна техніка дає змогу вчителю дбати не лише про сутність своєї діяльності, а й про форми вияву власних намірів, свого духовного потенціалу.

Педагогічна техніка (за визначенням І.Зязюна) – це володіння комплексом прийомів, які дають учителю можливість глибше, яскравіше, талановіше виявити свою позицію і досягти успіхів у педагогічній діяльності [6, с. 44].

Таким чином, педагогічну техніку можна розглядати як комплекс прийомів організації поведінки вчителя для впливу на учнів та досягнення запланованих результатів.

Цей компонент також має певну структуру. Розглянемо його складові елементи.

Техніка мовлення, або вербальна техніка

Мовлення вчителя є інструментом його професійної діяльності та, за словами В.Сухомлинського, показником педагогічної культури, засобом самовираження і самоутвердження його особистості.

Тому вчитель повинен володіти прийомами, що дадуть йому змогу говорити чітко, виразно, ясно, правильно застосовуючи термінологію та логічно будуючи речення.

Красива мова – це не тільки запорука авторитету вчителя, але й необхідна умова результативного впливу на особистість дитини та організації доцільного продуктивного спілкування.

Педагогічна ефективність мовлення вчителя залежить від володіння прийомами звукової виразності голосу (темпортитм, звуковисотність, діапазон, динаміка, польотність, тональний рівень, тембр, артикуляція, дикція) та художньої виразності (лексичне багатство, орфоепічна, фразеологічна, граматична та синтаксична виразність).

Крім того, культура мови вимагає від учителя будувати своє мовлення за принципами логічності, послідовності, доцільності, літературності, нормативності, правильності наголосів, акцентів та логічних пауз.

Отже, мова є візитною карткою вчителя і тому техніка мови є обов'язковим структурним елементом моделі ідеального вчителя.

Техніка рухів, або невербальна техніка

Існує широка палітра засобів вираження вчителем внутрішнього змісту діяльності, свого ставлення через невербальні прояви (міміку, пантоміміку, жести, рухи, дотики, контакт очей тощо).

Володіння прийомами невербальної комунікації дозволяє вчителю не тільки отримувати багато різноманітної інформації, що стосується ефективності його діяльності (зацікавленість учнів предметом, уроком, темою, завданнями, особливості засвоєння матеріалу, ступінь готовності до заняття тощо), але й значно посилювати вплив на учнів, доповнювати мовлення, створюючи емоційно-образну завершеність.

А враховуючи те, що невербальні засоби іноді можуть мати більшу вагу, ніж слово, треба підкреслити важливість даного елемента структури педагогічної техніки у загальній моделі ідеального вчителя.

Техніка спілкування

Педагогічне спілкування (за визначенням І.Зязюна) – це комунікативна взаємодія вчителя з учнями, батьками, колегами, спрямована на встановлення сприятливого мікроклімату, психологічну оптимізацію діяльності та організацію доцільних стосунків [6, с. 113].

Володіння вчителем прийомами налагодження контакту, керування спілкуванням, рефлексії результатів взаємодії є підґрунтям продуктивної діяльності учнів, їх гармонійного розвитку та високого рівня працездатності.

Гуманістично спрямований учитель повинен бути автором діалогічної взаємодії з учнями, вмінти активно встановлювати партнерські, товариські стосунки, усунути бар'єри у спілкуванні, обирати доцільну позицію, створювати умови продуктивних взаємовідносин, бути відкритим у спілкуванні, здатним до емпатії, співчуття та співпереживань.

Спілкування у професійній діяльності вчителя є головним інструментом впливу на учнів, і тому вчитель має не тільки знати та розуміти закономірності, структуру, особливості організації взаємодії з дітьми, але й володіти прийомами побудови продуктивних, доцільних стосунків з ними у конкретному навчально-виховному процесі.

Техніка саморегуляції

Вміння володіти собою дає вчителю змогу бути витриманим і наполегливим у здійсненні педагогічних задумів, у ситуаціях конфліктної взаємодії,

тактовно і толерантно ставитися до учнів, підтримувати працездатність протягом тривалого часу.

Без емоційної стабільності в умовах гуманно особистісної освіти успішне виконання вчителем своїх професійних функцій стає неможливим.

В.Сухомлинський надавав особливого значення формуванню стану душевної рівноваги, вважаючи неприпустимими роздратованість, неврівноваженість у діяльності вчителя. На противагу цим якостям він цінував оптимізм, доброзичливість і гумор.

Тому оволодіння системою прийомів саморегуляції, що дозволяє контролювати діяльність психологічного апарату, створювати потрібні психологічні стани та настрої, керувати внутрішнім самопочуттям, успішно налаштуватися на наступну діяльність стає важливим завданням у формуванні майстерності вчителя.

Акторська техніка

Педагогічна діяльність учителя – це його соціальна роль, яку він повинен грати правдиво й природно, крок за кроком виконуючи своє надзавдання – формування всебічно гармонійно розвинутої особистості дитини, готової до активного творчого життя.

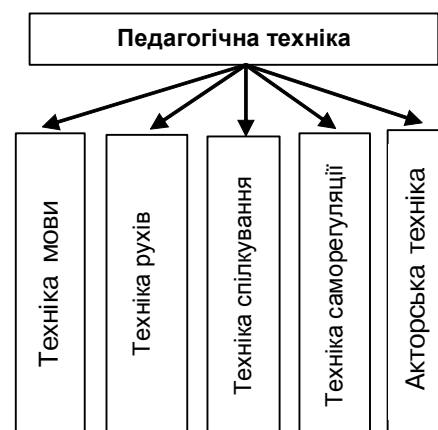
Фальш, нарочитість та приблизність у роботі вчителя заважають виконанню головних завдань.

У системі підготовки актора, розробленої К.Станіславським, існує багато прийомів, що дозволяють актору свідомо створити живий сценічний образ, наділений конкретними внутрішніми та зовнішніми особливостями, жити в цьому образі, проявляючись в діях, вчинках, мові.

Професійне життя вчителя вимагає від нього вміння перевтілюватися у різні ролі та образи: оратора, лідера, няньки, опікуна кумира, лікаря, контролера тощо.

Тому доцільно використовувати прийоми системи підготовки актора у педагогічній праці вчителя для отримання високого результату своєї роботи.

Представимо структуру педагогічної техніки відповідною схемою.



Наступний компонент структури моделі ідеального вчителя пов'язаний з особливостями вчителя як особистості і включає комплекс його особистісних якостей.

Вище вже зазначалося, що особистість учителя – взірець для наслідування і тому є засобом впливу на учнів. Враховуючи це, спробуємо визначити комплекс **соціально-педагогічних якостей**, які мають бути сформовані у вчителя.

Л.Спірін виділяє чотири категорії визначальних особистісних рис характеру: інтелектуальні, моральні, вольові та емоційні [9, с. 6].

До інтелектуальних рис можна віднести кмітливість, допитливість, гнучкість розуму, критичність, системність, детермінізм, імовірність, конкретність, дивергентність, перспективність, економічність, рефлексивність, евристичність мислення.

Високий рівень інтелекту вчителя є передумовою формування його професійної компетентності.

Вольові риси: цілеспрямованість, організованість, упевненість, самовладання, витримка, рішучість, сміливість, завзятість, ретельність.

Сформованість вольових рис необхідна у досягненні цілей, ефективної організації діяльності, формуванні мотивації, мобілізації фізичних та психічних сил учителя.

Емоційні риси: емпатія, оптимізм, бадьорість, веселість, невразливість, розважливність, доброзичливість.

Ця категорія рис є проявом гуманістичної спрямованості вчителя і пов'язана з його переживаннями сприймання соціально-педагогічних фактів і подій у формі моральних, інтелектуальних, естетичних почуттів (Л.Уманський, А.Лутошкін).

Особливою категорією в компоненті соціально-педагогічних рис учителя є **моральні риси**.

Учитель завжди перебуває в системі взаємодії “людина – людина” і тому повинен постійно утверджувати вічні загальнолюдські цінності. В такому разі його ставлення до іншої людини, до Батьківщини, до навколишньої природи, до колективу, до професійної діяльності набуває особливого виховного значення.

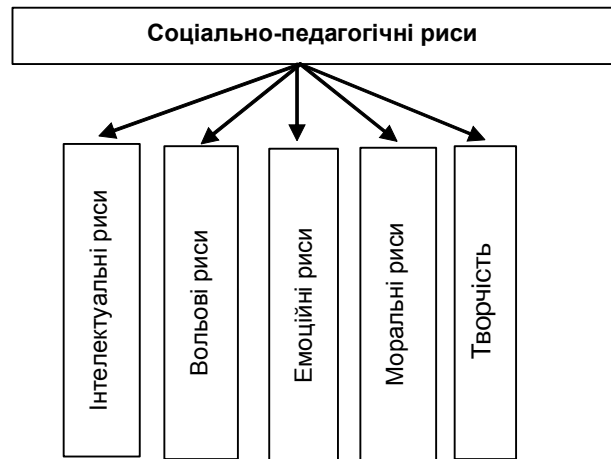
Л.Спірін наводить перелік моральних рис ідеального вчителя: доброзичливість, тактовність, справедливість, толерантність, ввічливість, привітність, люб'язність, порядність, щирість, правдивість, чуйність тощо [9, с. 6].

На наш погляд, перелік соціально-педагогічних рис ідеального вчителя обов'язково треба доповнити елементом, що визначає **творчість**.

Оскільки життя висуває запит на формування творчої особистості, здатної мислити нестандартно, оригінально, генерувати нові ідеї, приймати сміливі рішення, то, відповідно, виховати таку особистість може тільки творчий учитель з розвинутою творчою уявою, активний, ініціативний, здатний до винахідництва.

Тільки вчитель, який не тільки має творчий потенціал, але й успішно його використовує, зможе досягнути найкращих результатів.

Зведемо до схеми даний компонент, що охоплює соціально-педагогічні риси ідеального вчителя.



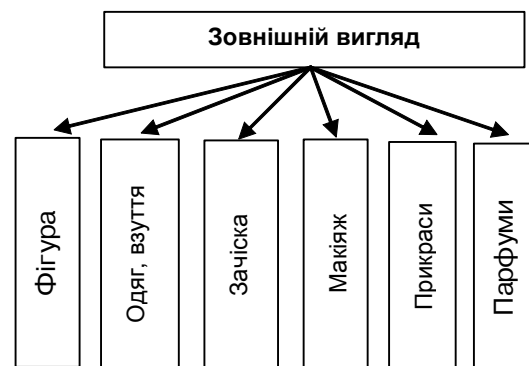
І останній компонент моделі ідеального вчителя пов'язаний з гармонізацією внутрішнього змісту та зовнішнього вигляду. Вчитель не тільки зобов'язаний багато знати й уміти, але й зачаровувати своєю зовнішністю, володіти привабливою силою. Адже не даремно в народі кажуть: “Зустрічають за одягом, а проводжають за розумом”.

І.Зязюн зазначає, що все у зовнішності вчителя має свою мову і може або сприяти впливу на учнів, або заважати цьому [6, с. 52].

До зовнішнього вигляду ідеального вчителя С.Болсун відносить наступні елементи: фігура, одяг, взуття, зачіска, макіяж, прикраси, парфуми.

Не розглядаючи окремо кожний елемент, ми визначимо основні вимоги до зовнішнього вигляду ідеального вчителя:

- чистота, охайність;
- олегантність;
- сучасність;
- гармонійна поєднаність усіх елементів;
- помірність кольорів;
- відповідність сезону, погоді, віку, конкретним ситуаціям;
- зручність;
- діловий стиль;
- відповідність індивідуальним особливостям та художньо-естетичним вимогам.



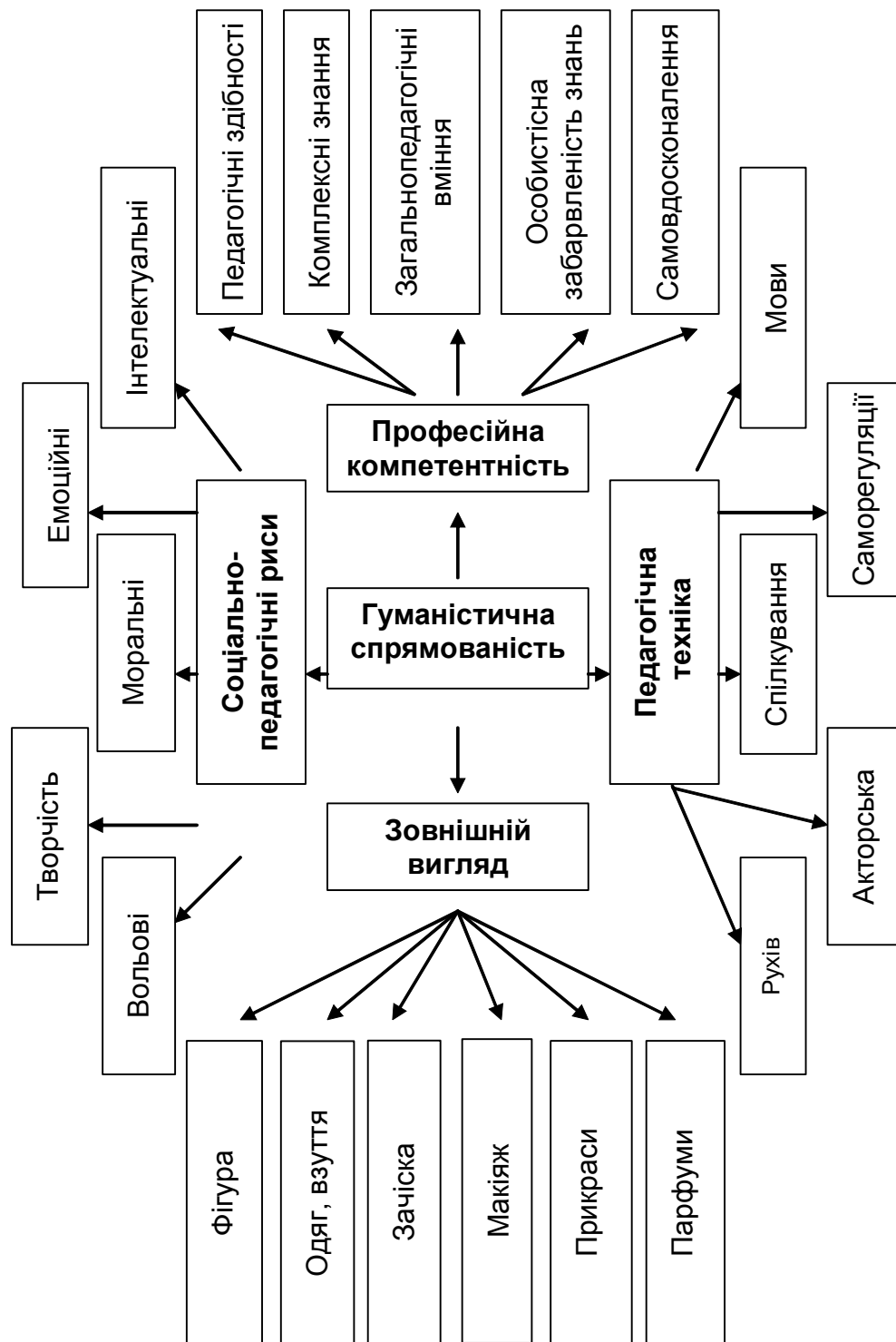
Отже, ми визначили всі компоненти моделі ідеального вчителя. Зведемо їх у єдину схему (див. наприкінці статті).

На завершення хотілося б зазначити, що дана модель ідеального вчителя, на наш погляд, має узагальнений характер. Зміст компонентів структури може корегуватися відповідно до змін парадигми освіти, суспільних запитів та науково-технічного прогресу.

Моделювання особистості ідеального вчителя важливо проводити зі студентами педагогічних спеціальностей на перших заняттях першого курсу

навчання у вищому навчальному закладі. Це сприяє усвідомленню студентами не тільки важливості обраної професії, але й необхідності цілеспрямованої, систематичної роботи з розроблення власної стратегії наближення до сформованого ідеалу, створення індивідуальної програми самоудосконалення та підготовки до успішного майбутнього професійного життя.

Схема моделі ідеального вчителя



Література

1. Болсун С. Модель ідеального вчителя / С. Болсун // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 55–58.
2. Гришина Т. Технологічний потенціал вчителя в аспекті реформування освіти / Т. Гришина // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 13–16.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Данилова І. Акмеологічна модель педагога в XXI столітті / І. Данилова // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 6–9.
5. Ковальчук О. М. Формування педагогічної техніки засобами театральної педагогіки : [навчально-методичний посібник] / О. М. Ковальчук. – Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2001. – 126 с.
6. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоноста ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
7. Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдова и др.]. – М., 1983.
8. Словарь иностранных слов. – [16-е изд., испр.]. – М. : Рус. яз., 1988. – 624 с.
9. Спірін Л. Ідеальна абстрактна модель особистості вчителя / Л. Спірін // Завуч. – 2001. – № 3 (січень). – С. 6–7.
10. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителеві / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибр. твори : в 5 т. – К., 1976. Т. 2. – 1976.

УДК 378:59(075.8)

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ХІМІЇ В ІСТОРИЧНОМУ АСПЕКТІ – ІННОВАЦІЙНА СКЛАДОВА ЗМІСТУ ФАХОВОЇ МЕТОДИКИ

Лукашова Н.І.

У статті в історико-дидактичному аспекті проаналізовано модульно-рейтингову технологію навчання хімії як одну із сучасних освітніх систем, окреслено напрями опанування цією технологією навчання студентами-хіміками в процесі їх професійно-методичної підготовки у ВНЗ.

***Ключові слова:** модульно-рейтингова технологія навчання хімії, модуль, рейтингова система оцінювання знань, професійно-методична підготовка майбутніх учителів хімії.*

В статье в историческом аспекте проанализировано модульно-рейтинговую технологию обучения химии как одну из современных образовательных систем, определены направления овладения этой технологией студентами-химиками в процессе их профессионально-методической подготовки в ВУЗе.

***Ключевые слова:** модульно-рейтинговая технология обучения химии, модуль, рейтинговая система оценивания знаний, профессионально-методическая подготовка будущих учителей химии.*

The author offers a historical analysis of the modular-rating technology of teaching Chemistry as one of the modern educational systems and determines the ways of mastering this technology by students of Chemistry during their professional training at higher educational institutions.

***Key words:** the modular-rating technology of teaching Chemistry, a module, rating system of knowledge assessment, professional training of future teachers of Chemistry.*

Постановка проблеми. Розбудова національної освіти в Україні висуває нові конструктивні вимоги до професійно-методичної підготовки майбутніх учителів хімії у ВНЗ. Випускник вишу повинен упевнено орієнтуватись у накопиченій сучасною школою палітрі освітніх систем, які б забезпечили йому можливість переносити в освітньому середовищі акцент із масових педагогічних явищ на особистість дитини, на створення умов її індивідуального розвитку.

Наші дослідження засвідчили, що успішне опанування студентами-хіміками сучасними освітніми технологіями навчання хімії відбувається за умови розкриття їх сутності в історико-дидактичному аспекті [10; 12]. Майбутні вчителі переконуються в тому, як поступово розвивалися організаційні форми навчання хімії, народжувалися принципово нові педагогічні технології. У цьому вбачаємо один із оптимальних шляхів розвитку професійно-педагогічної компетентності у студентів під час вивчення ними методики навчання хімії, навчальної дисципліни, що забезпечує методичну підготовку майбутніх фахівців у ВНЗ.

В процесі наукового пошуку виявлено, що відображення цієї складової у змісті фахової методики розроблено ще недостатньо і є досить актуальним на сучасному етапі. Нами вже було проаналізовано в історичному аспекті розвиток у методиці навчання хімії таких сучасних технологій навчання як комбінованої системи М.Гузика [10], технології групового навчання хімії [10; 11], комп'ютерних технологій навчання хімії [12].

Наступний етап нашого дослідження має **на меті** вивчити, як в історії розвитку вітчизняної методики навчання хімії стверджувалася модульно-рейтингова технологія – одна із сучасних індивідуально-орієнтованих моделей навчання хімії. Одночасно ми ставили **за мету** дослідити шляхи засвоєння цього історичного досвіду студентами-хіміками в процесі їх методичної підготовки у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз літературних джерел засвідчив, що модульно-рейтингова технологія навчання хімії розроблялася не ізольовано, а в тісному зв'язку з дослідженнями світової й вітчизняної педагогічної науки [1; 7; 19; 20; 21; 29; 30], шкільної практики [3; 23].

Традиційна система організації навчально-виховного процесу, як відзначають дослідники, перебуває в суперечності з законами психофізіологічної діяльності та теорії управління і не створює сприятливих умов для гуманізації та демократизації навчання, формування особистості як найвищої соціальної цінності [19]. Водночас принципово важливим є питання *позиції та місця школяра у цілісному педагогічному процесі*, розв'язання якого можливе завдяки використанню таких технологій навчання, які б *орієнтувались на нові підходи не лише в його організації, а й у здійсненні оцінки навчальних досягнень учнів з хімії* [28].

Відзначимо, що в цьому відношенні вітчизняна та зарубіжна практика довела перспективність принципово іншого за організацією й технологією *модульного навчання* [1; 19], відомого також, як засвідчує аналіз літературних джерел, під назвою *модульно-рейтингова система навчання* [19], *блочно-модульна технологія* [18], *модульно-розвивальне навчання* [20; 21; 30].

Система модульного навчання зародилась в англійських країнах у 60-х рр. минулого століття й почала застосовуватися як у ВНЗ, так і школах. У вітчизняній хімічній освіті її запровадження розпочалося у 80–90-х рр. і набуло розповсюдження та системного використання на сучасному етапі розвитку методичної науки й шкільної практики. Цей процес прискорився внаслідок європейської орієнтації України та входження її в європейський освітній і науковий простір, коли, починаючи з 1998 р., зміни у вищій освіті почали підпорядковувати Болонському процесу [8]. Кроки назустріч у цьому напрямі робляться і в шкільній хімічній освіті, що значно посилює увагу науковців і вчителів до модульного навчання хімії у загальноосвітніх навчальних закладах [6].

Вважаємо, що ця інноваційна технологія дає можливість замінити авторитарно-демократичну модель навчання, властиву радянській школі, на особистісно орієнтовану, спрямовану на розвиток потенціальних інтелектуальних можливостей вихованців на засадах гуманізму й духовності [12]. Як наголошують дослідники, модульно-розвивальне навчання спрямовано на інтенсифікацію навчально-виховного процесу за рахунок ефективнішого використання розумового потенціалу учня [7].

Аналіз літературних джерел засвідчив, що різні вчені по-різному трактують поняття “модульне навчання”, “модуль”, “змістовий модуль”, “навчальний модуль” тощо.

Так, А.Фурман стверджує, що *модульне навчання – це пакет науково-адаптованих програм для індивідуального навчання, що оптимізує на практиці академічні та особисті досягнення учнів із певним рівнем попередньої підготовки*. Воно здійснюється за окремими *функціонально-автономними вузлами*, відображеними у змісті, організаційних формах і методах, тобто *за модулями*, призначення яких – розв'язати конкретне коло психолого-педагогічних завдань [21]. В.Ягунов серед основних модулів виокремлює *цільовий, інформаційний, операційний* (практичне керування для досягнення цілей навчання) і *модуль перевірки знань* [30, с. 258].

Сутність модульно-розвивального навчання, на думку литовської дослідниці П.Юцявичене, полягає у тому, що учень більш самостійно або зовсім самостійно може працювати із запропонованою йому *індивідуальною програмою*, яка включає *цільовий план дій, банк інформації й методичне керівництво* щодо досягнення поставлених дидактичних цілей [29].

Поняття “модуль” походить від латинського “*modulus*” – міра, сучасне його розуміння склалося не відразу й має різні трактування.

Так, А.Алексюк вважає, що *модуль – це відносно стійка частина навчального процесу, яка містить насамперед одне або кілька близьких за змістом і функціональних за значенням понять, законів, принципів* [1]. П.Юцявичене розуміє *модуль як цільовий функціональний вузол, у якому об'єднані навчальний зміст і технологія оволодіння теми* [29]. На думку А.Фурмана, під керівництвом якого в Україні розробляється *модульно-розвивальний тип навчання, навчальний модуль – це цільова, відкрита й порівняно завершена сукупність взаємозалежних циклів навчальної, виховної та освітньої розвивальної взаємодії вчителя й учнів, що реалізує змістовий модуль* через наперед спроектовану форму-модуль [21]. *Змістовий модуль – це психодідактично адаптована система понять* (навчальної теми, розділу), яка створює оптимальні умови для психічного й соціального розвитку особистості.

Яким чином в історії розвитку методики навчання хімії розроблялася проблема модульного навчання як інноваційної технології? У яких напрямках вона вирішується на сучасному етапі реформування хімічної освіти шкільної молоді?

Г.Чернобельська відзначає, що спочатку методисти-хіміки розуміли “модуль” як невеличку навчальну програму, яка використовується як доповнення до основної шкільної програми [22]. Прикладом такої програми є програма курсу хімії для X–XI класів шкіл технічного профілю, розроблена у 1991 р. М.Зуєвою та І.Чертковим [5]. У цій програмі до основного курсу додавалися *модулі* (“Розчини”, “Метали та сплави”, “Хімія в промисловості та сільському господарстві” тощо), кожен з яких являв собою *міні-програму*. Вчитель мав можливість обирати для вивчення саме ті модулі, які відповідали потребам певного регіону. Дослідниця наголошує, що нині розуміння сутності модуля значно змінилося. Воно спрямоване на індивідуалізацію навчального процесу, який особливим чином сконструйований. Основу структурних компонентів складають блоки змісту, які об'єднують між собою певна ідея.

Відповідно до змісту планується діяльність тих, хто навчається, а також засоби навчання, які потрібно використати. Все це розробляється з урахуванням диференційованого підходу до учнів з різною навченістю [29]. Передбачено, що модуль повинен бути достатньо автономним, володіти завершеністю змісту. Залежно від методичного задуму можна міняти послідовність модулів, об'єднувати, зовсім виключати або вибудовувати лише у певній логічній послідовності. Тобто *модуль є частиною навчального процесу*. Це дає підстави

відносити модульні технології до гнучких технологій, а модульні програми – до гнучких програм. У структуру кожного модуля, на думку Г.Чернобильської, входять:

- пізнавальне завдання (мета вивчення модуля);
- хімічний зміст, відібраний відповідно до висутої мети;

- методичні вказівки до діяльності, які потрібно здійснити для досягнення успіху;

- інформація про засоби навчання, якими радять скористатися. Для виконання досліду чи розв'язування задачі пропонується достатньо повна інструкція. Щодо використання комп'ютерної програми чи підручника учень одержує інформацію з модульної програми;

- узагальнювальний елемент, який умовно можна назвати "акумулятором знань". У його зміст включають висновки, ключові слова, компактно сформульовані основні ідеї, окреслюються найважливіші зв'язки змісту;

- контроль у будь-якій формі. Найчастіше використовують тестову форму модульного контролю, де передбачено вибір відповіді з серії альтернатив. Хоча час від часу є необхідність використання завдань, що вимагають вільного конструювання відповіді [22, с. 148].

Дослідники відзначають, що найкращою формою контролю модульного навчання є рейтингова система оцінювання з нарахуванням балів за кожен із модулів [22]. Цієї думки дотримується й українська дослідниця Л.Романишина, окреслюючи в *рейтинговій системі оцінювання вхідний, поточний або модульний, підсумковий і відстрочений види контролю* [16; 17].

Таким чином, модульне навчання повністю орієнтовано на учнів. Матеріальним носієм модульної ідеї є спеціально структурований навчальний посібник [22, с. 149]. Г.Чернобильська наголошує, що *особливості навчальних посібників з модульного навчання* полягають у тому, що їх зміст включає як інформацію з хімії, так і елементи управління навчальною діяльністю. Важливим є те, що модульне навчання – це *індивідуалізоване навчання*. Рівнева диференціація всередині модулів (програми А, В, С) дозволяють адаптувати його до учнів з різною підготовленістю. Під час уроку *вчитель виконує роль консультанта* [22, с. 149].

До модульної технології навчання активно звертаються українські вчителі, створюючи при цьому відповідні посібники, що використовуються в поєднанні з традиційними підручниками. Прикладом такого посібника з хімії для загальноосвітніх навчальних закладів є навчальне видання О.Березан "Органічна хімія". Матеріал курсу органічної хімії поділено автором на дев'ять модулів, що містять одну або кілька навчальних тем, об'єднаних спільними ознаками [3, с. 4]:

I модуль	Насичені вуглеводні.
II модуль	Ненасичені вуглеводні (алкени, алкіни, алкадієни).
III модуль	Ароматичні вуглеводні. Природні джерела вуглеводнів.

IV модуль	Спирти. Багатоатомні спирти. Феноли.
V модуль	Альдегіди. Карбонові кислоти. Естери. Жири.
VI модуль	Вуглеводи.
VII модуль	Аміни. Амінокислоти.
VIII модуль	Синтетичні високомолекулярні сполуки.
IX модуль	Узагальнення знань з курсу органічної хімії.

Кожний модуль дослідниця розглядає як програму навчання, індивідуалізовану за змістом, методами, рівнем самостійності, темпом навчально-пізнавальної діяльності, а модульне навчання – як технологію, спрямовану на усвідомлене засвоєння знань та розвиток інтелекту учня. Змістове наповнення модулів включає найважливіші теоретичні відомості, які викладено автором у короткій лаконічній формі або у вигляді узагальнювальних таблиць. Подається визначення виокремлених основних понять, термінів, правил та загальних вимог до рівня знань і практичних умінь, якими оволодівають учні в результаті вивчення певного модуля. В посібнику, корисному за модульної системи навчання, знаходяться всі необхідні матеріали для організації *практичних занять, комбінованих семінарських занять*, призначення яких – забезпечити високу пізнавальну самостійність учнів, навчити обирати нестандартні рішення під час розв'язування проблемних завдань [3].

Програми завдань для проведення комбінованих семінарських занять підготовлені у формі трьох блоків різного рівня складності, що дає можливість здійснювати *диференційований підхід у навчанні хімії*. Для організації *самоконтролю знань* пропонуються різні *види тестів*. Уміння розв'язувати задачі розглядається як важливий критерій, за яким оцінюються знання учнів [3]. На всіх етапах навчання учитель виступає як організатор і керівник процесу, а учень виконує роль самостійного дослідника проблем, що висувуються у навчанні.

Якщо О.Березан приділила увагу структуруванню навчального матеріалу відповідно до технології модульного навчання та змістового наповнення окреслених нею модулів, то український методист Г.Юзбашева системно дослідила рейтинговий контроль знань учнів з хімії під час здійснення тематичного оцінювання їх навчальних досягнень [27; 28]. Експериментально досліджено діагностичну цінність завдань-вимірників, рейтингову величину теми, рейтинг учня, що досить важливо для подальшого утвердження модульно-рейтингового навчання хімії, яке нині розглядається як альтернатива класно-урочній системі.

Насамперед Г.Юзбашева відзначає, що рейтингова система оцінювання впроваджується з метою стимулювання систематичної праці учнів, забезпечення об'єктивності в оцінюванні знань, посилення мотиваційного компонента [27]. Вона дає змогу вчасно проводити корекцію навчальної діяльності учнів. У традиційній шкільній практиці ця ланка є чи не найслабшою. В основі рейтингової системи лежить поточний, проміжний та підсумковий контроль. Сутність та результативність рейтингової системи оцінювання дослідниця розкриває, звернув-

шисть до роботи фізико-технічного ліцею при Херсонському державному індустріальному університеті [27].

Проблему рейтингу в системі оцінювання знань досліджує і методист-хімік О.Максимов [15]. Розкриваючи систему оцінних шкал (кількісна, порядкова), він аналізує варіант рейтингу, який доцільно застосовувати з усіх предметів як єдину уніфіковану оцінну систему. Рейтингова шкала, що її науковець пропонує використовувати під час вивчення хімії, в основному призначена для оцінювання діяльності учнів на уроці як основній організаційній формі навчання. Розкриваючи сутність модульно-рейтингового контролю на прикладі хімії 9 класу, О.Максимов відзначає, що використання рейтингової оцінної шкали стимулює повсякденну систематичну роботу учнів, створює в колективі учнів атмосферу товариського змагання, активізує діяльність учнів на уроці за одержання якомога вищої оцінки, усуває випадковість під час виставлення оцінок за чверть, рік тощо [15].

На думку В.Шевчук, рейтингова система оцінювання, безперечно, збільшує навантаження на вчителя як під час складання завдань для рейтинг-контролю, так і в процесі перевірки. Проте широкий діапазон оцінювання допомагає вчителю об'єктивно та ефективно контролювати навчальний процес, повніше використовувати можливості диференційованого навчання, коригувати глибину вивчення предмета учнем, створювати умови оптимального розвитку здібностей кожного [23].

У загальноосвітніх навчальних закладах принципи модульно-рейтингового навчання хімії були розвинуті Н.Шиян у процесі експериментальної роботи з перевірки ефективності її *авторської технології диференційованого навчання* [24]. Відповідно до цієї технології в основу базових модулів покладено базовий курс хімії, елективні ж створюються залежно від нахилів та уподобань школярів. Кожний модуль складається з міні-модулів. Міні-модуль – основна форма організації навчання тривалістю 90 хв. Кожен міні-модуль має три складові: контроль знань; повідомлення нових знань; вивчення та застосування учнями знань у стандартних умовах, творче перенесення знань і навичок у нові умови з метою формування вмінь.

Контроль знань здійснюється в письмовій формі за матеріалом попереднього міні-модуля. Кожен учень має навчальний посібник, у якому подано розробки міні-модулів. Учень сам обирає, на якому рівні він працюватиме. За задумом автора, рівень А дає змогу одержати знання базового курсу хімії на високому рівні, В – середньому, С – достатньому. Пропонуються також ускладнені завдання, які учень може виконати за власним бажанням, але лише в разі виконання свого варіанта базового курсу. За кожне ускладнене завдання можна одержати максимально 5 балів.

Наступний етап міні-модуля – засвоєння нових знань. У посібнику наведено план, за яким школяр самостійно може опрацювати матеріал. Учитель пояснює лише основні поняття. Під час пояснення учителя, включаючись у процес пізнання, учень може одержати додаткові бали (до 3 балів за одне заняття) з призового фонду вчителя.

Третій етап уроку за цією технологією передбачає індивідуальну та групову роботу школярів. Учні ознайомлюються з матеріалом, який щойно пояснив учитель, за різними посібниками. Учні, які виявили інтерес до хімії й пов'язують з нею свій вибір майбутньої професії, працюють за спеціальними підручниками, додатковою літературою. Інші, що вивчають хімію на загальноосвітньому рівні, працюють із базовими підручниками. В навчальному посібнику пропонуються 6 варіантів завдань для груп. Кожна група повинна відповісти на запитання всіх рівнів складності (А, В, С). Після закінчення роботи в групах підсумовується робота кожної групи.

Форма звіту може бути різною: звіт бригадира (тьютора), колективний звіт усієї групи; захист роботи одним учнем за вибором учителя тощо. За правильне виконання одного завдання групової роботи рівня А учень може одержати максимально 3 бали, рівня В – 2 бали, рівня С – 1 бал. Учні здійснюють також само- та взаємоконтроль. Домашні завдання замінені на різнорівневі тьюторські, які теж пропонуються в посібнику. Завдання рівнів А (3 бали), В (2 бали), С (1 бал) *становлять базовий компонент міні-модуля, а творчі (10 балів) – варіативний.*

У загальноосвітній школі сільської місцевості, де наповнюваність класів невелика, Н.Шиян пропонує проводити індивідуальний звіт про виконання тьюторських завдань. У міських школах з великою наповнюваністю класів виконання тьюторських завдань перевіряється наприкінці вивчення модуля, як правило, у вигляді іспиту за білетами, в яких указано номери міні-модуля і тьюторського завдання. Індивідуальні завдання учні здають індивідуально. З реферативними повідомленнями вони виступають перед класом.

Завершується вивчення теми *модульною контрольною роботою*, яка виконується в окремому зошиті, що зберігається в учителя. Учень виконує завдання всіх рівнів складності (А, В, С) свого варіанта, а за власним вибором – ускладнені завдання. За кожне правильно виконане завдання рівня С він отримує максимально 10 балів, рівня В – 20 балів, рівня А – 30 балів, за ускладнене завдання – 40 балів. За бажанням учень має право переписати контрольну роботу [24]. Сума набраних кожним учнем балів *становить його рейтингову оцінку*, яка складається із суми всіх балів за кожен міні-модуль та призового фонду, за тьюторські заняття, за модульну контрольну роботу й за творчу роботу з хімії (участь у олімпіадах, науковій роботі тощо). Для того щоб перевести рейтингову оцінку в 12-бальну шкалу оцінювання визначається еталонова рейтингова оцінка, яка складається з максимальної кількості балів, які учень може набрати за базовий рівень, працюючи на рівні А.

У технології, розробленій Н.Шиян, *модульно-рейтингова організація навчання хімії виявилася найбільш ефективною в забезпеченні індивідуально-диференційованого підходу шляхом:*

- диференціації змісту освіти (базові та елективні модулі; базовий та варіативний компоненти міні-модуля; рівні складності А, В, С);
- урахування індивідуального темпу роботи (індивідуальна робота на міні-модулі);

- організації допомоги і взаємодопомоги (групова робота та тьюторські заняття);
- індивідуального звіту про тьюторські обов'язкові та творчі завдання;
- рейтингового контролю [24, с. 11].

Погоджуємось з дослідницею, яка відзначає, що особливістю пропонованої технології навчання є *варіативна модульна побудова змісту, наявність базового та елективних модулів*, на основі яких відбувається індивідуалізація й диференціація учіння, можливість вільного вибору, що дає змогу, крім базової підготовки, здійснювати профільне та поглиблене вивчення предмета і самовизначення.

Вважаємо, що якісно нова технологія виникла за умов *синергетичного підходу* завдяки глибокій інтеграції і взаємопроникненню складових модульно-рейтингової концепції навчання, комбінованої системи навчання, технології групового навчання, що розроблені у вітчизняній методиці хімії. Ці наукові напрацювання дозволили Н.Шиян зробити наступний важливий крок – *обґрунтувати організаційні основи профільного навчання в загальноосвітній школі сільської місцевості*. Як наголошує дослідниця, кожна сільська школа має свої специфічні особливості, соціокультурне середовище, своє “обличчя”, що вимагає різних підходів до організації профільного навчання [26, с. 350].

Урахування специфічних чинників сільського соціуму та особливостей навчального процесу в сільській школі є найболючішою проблемою вітчизняної шкільної хімічної освіти і вимагає пошуку шляхів організації профільного навчання в класах з невеликою наповненістю учнів. У докторській дисертації Н.Шиян ґрунтовно розробила дидактичні засади профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості, зробивши вагомий внесок у вітчизняну методику навчання хімії [25]. Дослідниця довела неефективність створення однопрофільних шкіл у сільській місцевості або ж створення опорної старшої школи, яка “виконує роль “ресурсного центру” в об'єднанні кількох загальноосвітніх навчальних закладів”, оскільки в обох випадках індивідуальні освітні запити всіх школярів не можуть бути задоволені [26, с. 351].

Тому для забезпечення варіативного, багаторівневого змісту освіти в загальноосвітньому навчальному закладі сільської місцевості Н.Шиян було розроблено різнорівневі *модульні програми*, які містили *інваріантні, додаткові й елективні модулі*. Інваріантні модулі будувалися на основі базового курсу предмета; змістовий компонент додаткових модулів складали теми, що не входили до базового курсу, але вивчалися в профільному й були обов'язковими для учнів, які вибрали даний предмет як профільний; змістовий компонент елективних модулів дозволяв розширити й поглибити знання з певної теми і вибирати учням на основі їхніх нахилів та уподобань – курси за вибором.

Дослідницею обґрунтовано, що *міні-модуль є найбільш доцільною формою організації навчання в сільській школі*. Поняття “міні-модуль” трактується як основна одиниця освітнього процесу, що характеризується певною завершеністю пізнавальних операцій з визначеного обсягу матеріалу (первинне

засвоєння знань, вивчення та застосування їх у стандартних умовах, творче перенесення знань і навичок у нові умови з метою формування вмінь) та оптимальним поєднанням у його здійсненні індивідуальної, групової й фронтальної роботи [26, с. 351].

Базова структура міні-модуля включає чотири основні етапи: *контроль знань* – письмова перевірка, що включає різнорівневі завдання рівня стандарту, академічного, профільного та поглибленого рівнів; *повідомлення нових знань*; *вивчення та застосування учнями знань у стандартних умовах, творче перенесення знань і навичок у нові умови з метою формування вмінь* – індивідуальна та групова робота [25]. На цій підставі Н.Шиян обґрунтовано п'ять основних моделей профільного навчання в загальноосвітній школі сільської місцевості, а саме: 1) модель профільного навчання на основі індивідуального вибору школярем рівня вивчення предмета, яка має три варіанти: внутрішньошкільний, міжшкільний, позашкільний; 2) ресурсний центр як модель опорної старшої школи; 3) територіальне шкільне об'єднання; 4) очно-заочна профільна школа; 5) дистанційна модель селективного та елективного профільного навчання [26, с. 351]. У процесі експериментальної роботи дослідниця виявила, що для школи сільської місцевості ефективнішою й доступнішою виявилася модель профільного навчання *на основі індивідуального вибору школярем рівня вивчення предмета*. Вважаємо, що завдяки принципам модульного навчання – модульності, динамічності, дієвості, оперативності знань, гнучкості тощо – Н.Шиян вдалося вперше науково обґрунтувати методичні засади та концепцію розвитку профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості, що є значним науковим внеском у вітчизняну методику навчання хімії.

Враховуючи те, що основою модульного навчання є створення для учнів розвивального простору та недостатню розробленість цієї проблеми у вітчизняній методиці викладання хімії, нами була здійснена дослідно-експериментальна робота в природничих класах ліцею з метою обґрунтування ефективності впровадження модульно-розвивальної технології навчання під час опанування ліцеїстами курсу органічної хімії [14].

Зазначимо, що модульно-розвивальна система особливо актуальна для організації навчально-виховного процесу саме у цих закладах: ліцеях, гімназіях тощо. По-перше, в організації процесу навчання значно зростають роль і значення дослідницьких методів навчання [9]. Перевага надається тим формам організації навчального процесу, що ставлять і того, хто навчає, і тих, хто навчається, в умови, що наближені до умов наукової роботи. По-друге, навчання кожного учня здійснюється на оптимальному для нього рівні складності, а це досягається за допомоги диференціації процесу навчання і зростання ролі самостійної роботи кожного [13].

Саме це і було враховано нами під час розробки експериментальної методики вивчення теми “Альдегіди і кетони” за принципами модульно-розвивальної системи навчання [14]. Виходячи з визначення поняття “модуль” у педагогічній науці як функціонального логічно обумовленого вузла

навчально-виховного процесу, завершеного блоку дидактично адаптованої інформації та враховуючи навчальний час, відведений програмою на вивчення теми "Альдегіди і кетони" (8 год.), ми визначили обсяг і структуру освітнього змісту міні-модулів, які й стали основою для проектування сценарію змістового модуля з цієї теми. За цим сценарієм під час вивчення теми організувалась неперервна розвивальна взаємодія учнів та вчителя.

У процесі проектування освітнього процесу ми враховували думку Г. Балла про те, що одна з особливо важливих дидактичних цілей полягає в тому, щоб розвивати рефлексію учнів, спрямовану на власну навчальну діяльність, і поступово формувати вміння самостійно управляти нею [2]. При цьому ми поклалися на фази навчального модуля. Зокрема, виділяють *проблемно-предметну* і *формульовано-коригувальну фази*. Основне призначення першої фази полягає у первинному сприйнятті, відкритті й осмисленні конкретного змістового модуля, а другої – у відпрацюванні умінь і навичок, способів узагальнювальної і рефлексивної діяльності. Кожна з фаз складається з трьох етапів: *установчо-мотиваційного (У-М)*, *змістово-пошукового (З-П)*, *контрольно-смыслового (К-С)*, що є складовими I фази та *адаптивно-перетворювального (А-П)*, *системо-узагальнювального (С-У)* та *контрольно-рефлексивного (К-Р)* – II фаза навчального модуля.

Взявши за основу етапи створення навчального модуля – структурування, проектування, написання сценарію модульних занять [20; 21], нами була визначена послідовність міні-модулів у проблемно-модульній програмі вивчення теми "Альдегіди і кетони" [14].

Викладання хімії в системі модульного-розвивального навчання відрізняється від традиційного не лише структурою, композицією змісту, але й поясненнями нового матеріалу. Передусім вирішуються різні *проблемні питання* [9]. На перший план висувуються *науковість, дослідницька робота* [4]. Учні

одержують матеріал не в готовому вигляді, вони вводяться в коло проблем та *самостійно шукають шляхи їх розв'язання, засвоюючи не лише зміст знань, а й способи їх одержання*. Завдяки організованій дослідницькій роботі застосовуються *диференційовані індивідуальні завдання*. На наступних етапах модуля учні повертаються до поставлених проблем, але вже на інших рівнях, *ідучи від репродуктивного відтворення навчального матеріалу до написання власного міні-підручника (опорного конспекта)*, що є важливим узагальненням їх уявлень про природу та поведінку речовин, що вивчаються в ліцеї [14].

Результати дослідження, що підводилися нами на основі спостережень, аналізу результатів підсумків навчальних досягнень учнів ліцею, їх участі в олімпіадах з хімії, конкурсах МАН, у своїй сукупності дали можливість зробити висновок щодо підвищення ефективності навчання хімії за експериментальною модульно-розвивальною технологією.

Ознайомлення студентів під час вивчення ними фахової методики з модульно-рейтинговою технологією навчання хімії, історією її виникнення і розвитку відбувається різними шляхами. Вивчаючи літературні джерела [3; 6; 14; 15; 16; 17; 22; 26; 27], студенти готують презентації, присвячені використанню цієї технології навчання хімії, визначають подальші перспективи її розвитку. Вони розробляють методику вивчення окремих тем курсу хімії для ЗНЗ за принципами модульно-розвивальної системи навчання. Порівнюючи її з традиційною технологією, визначають переваги й невикористані ще можливості.

Проблемі модульно-рейтингової системи навчання хімії присвячуємо курсові, дипломні та магістерські роботи студентів-хіміків з методики навчання хімії.

Наше дослідження засвідчило, що це значно збагачує методичну підготовку майбутніх учителів хімії, посилює готовність фахівців до реалізації технологічного підходу в освіті, що значно сприяє формуванню професійно-педагогічної компетентності у випускників ВНЗ.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Модульне навчання : курс лекцій / А. М. Алексюк. – К. : Вид-во ІСД МО України, 1993. – 220 с.
2. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
3. Березан О. В. Органічна хімія : посіб. для вчителів хімії, учнів загальноосвіт. шкіл, ліцеїв, гімназій, слухачів і викл. підготов. відділень вищ. навч. закл. / О. В. Березан. – [2-ге вид., допов., випр.]. – К. : Абрис, 2004. – 326 с.
4. Ващенко Г. Загальні методи навчання : [підручник для педагогів] / Г. Ващенко. – К. : Укр. вид. "Спілка", 1997. – 441 с.
5. Зуева М. В. Программа курса химии для X–XI классов школ технического профиля / М. В. Зуева, И. Н. Чертков // Комплект программ по химии для школ различных профилей. – М. : АПН СССР НИИ ОСО, 1991. – С. 94–121.
6. Котляр З. В. Кроки в шкільній хімічній освіті назустріч Болонському процесу / З. В. Котляр, В. М. Котляр // Хімічна освіта в контексті Болонського процесу: стан і перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / [за заг. ред. В. П. Покася, В. С. Толмачової]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – С. 38–41.
7. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання-Прес, 2004. – 445 с.
8. Курмакова І. М. Дидактичні основи впровадження стандарту освіти з хімії для педагогічних ВНЗ в контексті вимог Болонського процесу / І. М. Курмакова, Т. С. Куратова, С. В. Грузнова // Хімічна освіта в

- контексті Болонського процесу: стан і перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / [за заг. ред. В. П. Покася, В. С. Толмачової]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – С. 4–6.
9. Лукашова Н. І. Проблемність у навчанні хімії як важливий структурний елемент розвивального навчання: історико-дидактичний аспект / Н. І. Лукашова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 5 “Педагогічні науки: реалії та перспективи” : зб. наукових праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Вип. 5. – 2007. – С. 56–64.
10. Лукашова Н. І. Сучасні технології навчання хімії в історичному аспекті – важлива складова змісту фахової методики / Н. І. Лукашова // Наукові записки. Сер. “Психолого-педагогічні науки” / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – № 3. – С. 26–30.
11. Лукашова Н. І. Групова навчальна діяльність школярів в історії розвитку вітчизняної методики навчання хімії / Н. І. Лукашова // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 98–106.
12. Лукашова Н. І. Вивчення сучасних технологій навчання хімії в історичному аспекті – важливий напрям формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів хімії / Н. І. Лукашова // Наукові записки. Сер. “Психолого-педагогічні науки” / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – № 2. – С. 67–72.
13. Лукашова Н. І. Розвиток творчого мислення учнів природничих класів ліцею при розв’язуванні ускладнених задач з хімії / Н. І. Лукашова, С. М. Лукашов, О. А. Мусієнко // Наукові записки. Сер. “Психолого-педагогічні науки” / Ніжинський державний педагогічний університет. – 2000. – С. 79–83.
14. Лукашова Н. І. Модульно-розвивальне навчання як умова створення розвивального простору для учнів при вивченні органічної хімії / Н. І. Лукашова, Н. О. Падун, С. М. Лукашов // Наукові записки. Сер. “Психолого-педагогічні науки” / Ніжинський державний педагогічний університет імені Миколи Гоголя. – 2003. – № 3. – С. 79–84.
15. Максимов О. Рейтинг у системі оцінювання знань / О. Максимов // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 4. – С. 17–20.
16. Романишина Л. М. Система контролю знань студентів при роботі за модульно-рейтинговою технологією / Л. М. Романишина // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. Ч. IV. – 1996. – С. 41–44.
17. Романишина Л. М. Оцінювання знань студентів при роботі за модульно-рейтинговою технологією з курсу органічної хімії / Л. М. Романишина, Г. Загрійчук // Психолого-педагогічні проблеми підвищення якості підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ: стан, проблеми, перспективи. Сер. “Педагогіка та психологія” : зб. наук. праць. – Чернівці, 2003. Вип. 186. – 2003. – С. 197–202.
18. Тетеріна-Блохіна Д. Оцінювання знань студентів у блочно-модульній технології навчання / Д. Тетеріна-Блохіна // Біологія і хімія в школі. – 1997. – № 2. – С. 39–40.
19. Третьяков П. И. Технология модульного обучения в школе : [практико-ориентированная монография] / П. И. Третьяков, И. Б. Сенковский ; под ред. П. И. Третьякова. – М. : Новая школа, 1997. – 352 с.
20. Фурман А. В. Методологічна модель. Школа розвитку / А. В. Фурман // Рідна школа. – 1994. – № 6. – С. 19–25.
21. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій / А. В. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 97–104.
22. Чернобельская Г. М. Методика обучения химии в средней школе : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / Г. М. Чернобельская. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
23. Шевчук В. Оптимально розвивати здібності кожного / В. Шевчук // Біологія і хімія в школі. – 1997. – № 2. – С. 38–39.
24. Шиян Н. Диференційований підхід у навчанні хімії / Н. Шиян // Біологія і хімія в школі. – 2004. – № 3. – С. 10–11.
25. Шиян Н. І. Дидактичні засади профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / Шиян Н. І. – Харків, 2005. – 44 с.
26. Шиян Н. І. Організаційні основи профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості / Н. І. Шиян // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер. “Педагогіка і психологія” : зб. наук. праць / [редкол. : Сметанський М. І. (голова) та ін.]. – Вінниця : Тов. “Планер”, 2008. Вип. 24. – 2008. – С. 350–352.
27. Юзбашева Г. Оцінювання знань за рейтинговою системою / Г. Юзбашева // Біологія і хімія в школі. – 1999. – № 4. – С. 23–24.
28. Юзбашева Г. С. Тематичний контроль знань учнів з хімії в умовах рейтингового оцінювання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання хімії” / Юзбашева Г. С. – К., 2001. – 20 с.
29. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. Я. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.
30. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посібник] / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 371.3

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Падун Н.О., Андріїв Н.Й.

У статті проаналізовано форми інтегрованого навчання у загальноосвітніх школах у процесі співпраці вчителя та учнів. Охарактеризовано особливості інтегрованих уроків та інтегративних днів.

Ключові слова: “інтегроване навчання”, “форми навчання”, “інтегровані уроки”, “інтегративні дні”.

В статье проанализированы формы интегрированного обучения в общеобразовательных школах в процессе сотрудничества учителя и учеников. Охарактеризованы особенности интегрированных уроков и интегративных дней.

Ключевые слова: “интегрированное обучение”, “формы обучения”, “интегрированные уроки”, “интегративные дни”.

The authors of the article analyze the forms of integrated education in comprehensive secondary schools in the process of teacher-student collaboration and describe specific features of integrated lessons and integrative days.

Key words: integrated education, forms of education, integrated lessons, integrative days.

Інтеграція знань – це аналіз найскладніших, багатоаспектних проблем сучасності, яка включає психологічні, педагогічні та частково соціальні аспекти. На сьогодні велика увага приділяється дидактичному аспекту інтеграції: зміст інтегрованих знань учнів і використання форм інтегрованого навчання.

Розглянемо, що ж таке інтеграція?

У широкому розумінні під інтеграцією розуміють процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей навчання, який супроводжується узагальненням та комплексністю знань. Інтерактивний підхід не порушує логіки кожного навчального предмету і в той же час забезпечує потенційну можливість взаємодію між ними. Словосполучення “інтеграція навчання” у Педагогічному словнику тлумачиться як “відбір та об’єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем; це створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об’єднували б у єдине ціле знання з різних галузей” [5].

Слід зазначити, що інтегровані процеси в освіті останніми роками посідають досить важливе місце, оскільки вони спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток її творчих здібностей та потенційних можливостей.

Відмітимо, що лише інтегрований підхід до заздалегідь систематизованого обсягу наукових

знань, який може поглибити і поширити знання учнів, залежно від їх інтелектуальних здібностей школярів, дасть значну результативність навчання. Інтеграція знань починається з моменту необхідності, усвідомлення молодим учителем і триває доки, доки вчителя не полишить прагнення до знань і творчості [1].

З метою чіткого однозначного використання терміна “інтеграція” І.Козловською проаналізовано походження однокорених слів і розрізнено терміни:

- інтегральний – цілісний, єдиний, неподільний стан (пов’язаний з інтегралом або інтеграцією, специфічний спосіб пізнання);

- інтегративний – процес, у якому реалізується зовнішня та внутрішня, змістовна та процесуальна сторони інтеграції;

- інтегрований – цілісний, без внутрішніх суперечностей стан, що задається ззовні;

- інтеграційний – процес, який реалізується за допомогою інтегративних засобів [6].

На основі аналізу літературних джерел виявлено, що інтеграція – є однією з найактуальніших інновацій, яка здатна вирішити чисельні проблеми освіти. Звичайно, система інтегративного навчання ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма педагогами. Її повне теоретичне обґрунтування та запровадження у практику навчання – справа майбутнього. Але вже сьогодні

є очевидним, що інтегративне навчання як ніяке інше закладає нові умови діяльності вчителів та учнів, є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання. Інтеграція зобов'язує до використання різноманітних форм викладання, що має вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу. Вона стає для всіх її учасників – і вчителів, і учнів, і батьків, і адміністрації – школою співпраці та взаємодії, що допомагає разом крокувати до спільної мети.

Сучасна педагогічна наука вважає інтеграцію одним із головних дидактичних принципів, який у цілому визначає організацію освітніх систем. Таке її розуміння дозволило науковцям висунути нову освітню парадигму. Вона звучить наступним чином: оскільки існуюча освіта предметоцентрична, тобто реалізується принцип внутрішньопредметної інтеграції, а інтеграція складає основу будь-якої освітньої системи, перехід освіти у сучасних умовах на якісно новий рівень насправді є рухом від внутрішньопредметної до міжпредметної інтеграції. Такий перехід передбачає не зміну, а доповнення одного принципу іншим. Автор спрогнозував подальші перспективи використання інтегративної основи в навчанні, що дозволить у майбутньому сформувати якісно нову систему – інтегральний освітній простір, який надбудується над предметною системою і повністю збереже її у якості своєї функціональної основи [1].

Якісні зрушення в шкільній освіті пов'язані насамперед з інтеграцією теоретичного знання, його практичного застосування і відповідних навичок. Тобто технологія має бути інтегрована з науковою освітою. Засвоєння інтегрованого масиву наукових знань, застосувань і асоційованих навичок дасть можливість усім учням проникнути в суть технології і підготуватися до використання науково-технічних навичок як для розв'язання повсякденних проблем, так і для подальшого навчання чи вступу до світу праці [2].

Першим кроком до інтеграції знань учнів можна вважати міжпредметні зв'язки. Трактують поняття "міжпредметні зв'язки" в педагогічній літературі не є однозначним. Міжпредметні зв'язки трактуються як "дидактична умова", "виявлення принципу систематичності", "дидактичний принцип" і як "дидактична категорія". У педагогічних словниках міжпредметні зв'язки тлумачаться як "взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою. Міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до виховання й навчання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами" [3]. На думку авторів словника, міжпредметні зв'язки на будь-якому етапі навчання виконують виховну, розвивальну й детермінуючу функції завдяки інтеграції знань, оскільки підвищують продуктивність перебігу психічних процесів.

Міжпредметні зв'язки розглядалися в різних аспектах:

- як дидактичний засіб підвищення ефективності навчання;
- як умова розвитку пізнавальної активності та самостійності учнів у навчальній діяльності;

- як засіб реалізації принципів науковості.

Аналіз літературних джерел показав, що у XX ст. багато вчених працювало над проблемою міжпредметних зв'язків. Значний внесок у розвиток теорії міжпредметних зв'язків внесли психологи Ю.Самарін, Б.Ананьєв, педагоги Ю.Чабанський, І.Лернер, В.Онищук, М.Скаткін та ін.

Найбільш повною класифікацією міжпредметних зв'язків є класифікація, у якій виділено три основні типи міжпредметних зв'язків (І.Д.Зверева, В.М.Максимова):

- змістово-інформаційні;
- операційно-діяльні;
- організаційно-методичні.

Виявлено, що дана проблема розглядалася дуже широко і набувала великої популярності. Було розроблено, навіть, рекомендації педагогів щодо переліку уроків, на яких можна реалізувати міжпредметні зв'язки:

- "фрагментарні" – з елементами міжпредметних зв'язків, які використовуються для розкриття окремих питань теми уроку;

- "вузлові", що включають міжпредметні зв'язки як органічну складову частину всього змісту теми уроку;

- "синтезовані" – спеціально організовані, підсумкові, на яких концентруються знання учнів із метою розкриття загальних законів і принципів [9].

У сучасній дидактиці вирізняють форми навчання (види організації взаємодії учнів у навчальних групах, мікрогрупах, окремих учнів між собою та з учителем залежно від того чи іншого виду заняття, наприклад, фронтальна, групова, індивідуальна, парна) та форми організації навчання (вид заняття, історично складену стійку, і логічно завершену організацію педагогічного процесу, якій властиві систематичність і цілісність, саморозвиток, особистісно-діяльний характер, постійність складу учасників, наявність визначеного режиму проведення). Виділяють такі ознаки форм організації навчання: просторово-часова визначеність (режим заняття, місце проведення, склад учнів і вчителів), послідовність етапів роботи чи структура заняття, дидактична мета заняття [1].

На сучасному етапі значне місце відводиться інтегрованим урокам. Інтегровані уроки доцільно проводити за такими темами, які вимагають максимального й глибокого встановлення міжпредметних зв'язків. Лекція, побудована на інтегрованій основі, є однією з форм вивчення нового матеріалу.

Під час шкільної лекції можна використовувати різні методи навчання, але перевага надається діалогічним, які переважають над традиційними монологічними методами, а також наочно-практичним. Під час проведення лекції необхідно перетворити її на діалог, де виявляється рівноправне партнерство в навчанні між учителем та учнем.

Використовуючи лекцію-бесіду, вчитель має постійну інформацію про якість засвоєння учнями нового матеріалу. Перед лекцією та під час неї він ставить перед учнями різні навчальні завдання: підготувати відповіді на контрольні запитання, довести окремі твердження, дібрати власні приклади або ілюстрації, самостійно сформувати висновки і наслідки за матеріалом, що засвоюються.

З цією метою використовуються проблемні ситуації, обговорюються записи, виконані учнями під час лекції [8; 10].

Іноді доцільно конспектувати лекції, що пояснюються удосконаленням методики викладання даного матеріалу, поданням його за більш доступною, ніж у підручнику, формою. З цією метою вчителів важливо визначити оптимальний темп ведення уроку, поступово привчати учнів виділяти в поясненні головне та записувати його під час лекції. Ця робота не звільняє від самостійного опрацювання текстів підручників. Для інтенсифікації навчального процесу на інтегрованих уроках-лекціях можна використовувати технічні засоби навчання, таблиці, схеми, діаграми, графіки – все те, що сприяє кращому засвоєнню більшого обсягу матеріалу.

Наочно-практична форма активізації пізнавальної діяльності на уроках займає вагомe місце. Творчі експериментальні дослідження, які самостійно проводять учні, вимагають упровадження в навчальний процес нових технологій, оскільки в майбутньому дозволяють учням успішно розв'язувати різні проблеми в суспільстві.

Використання творчих завдань дає змогу перевірити, як учень навчився оперувати набутими знаннями, й одночасно навчає самостійному пошуку нових знань і способів діяльності. Більш широкі можливості використання творчих завдань дають інтегровані уроки.

Особливість інтегрованих уроків у тому, що один викладач одночасно застосовує навчальний матеріал споріднених тем кількох предметів, наприклад, інтегрований урок з біології та хімії. Особливість такої форми занять у тому, що один викладач повинен досить добре володіти матеріалом різних предметів. Це стає можливим, якщо він паралельно викладає ці предмети. На таких уроках вивчається взаємопов'язаний матеріал двох або декількох предметів. Їх доцільно проводити у тих випадках, коли потрібно налагодити глибокі міжпредметні зв'язки, коли знання матеріалу одних предметів необхідні для розуміння суті процесу, явища під час вивчення іншого предмета [2].

На нашу думку, інтегрований урок – це специфічна форма навчального заняття, яке іноді проводять спільно декілька вчителів різних предметів з метою вивчення міждисциплінарних об'єктів. На інтегрованих уроках учні здобувають ґрунтовні знання про складні об'єкти, використовуючи інформацію з різних навчальних дисциплін, отримують можливість по-новому обдумувати явища, які вивчаються. За таких умов розширюються можливості для синтезування знань, формування в учнів умінь переносити знання з однієї галузі в іншу. У результаті цього досягається інтегроване, цілісне сприйняття дійсності як необхідна передумова формування наукового світогляду людини.

Потенціал інтегрованих уроків реалізується за таких умов: правильне виділення міждисциплінарних об'єктів вивчення; раціонально організована робота вчителів у процесі підготовки до занять; узгодженість дій учителів та учнів у процесі проведення уроків, активізація пізнавальної діяльності учнів на всіх етапах уроку, використання різних форм навчальної діяльності й забезпечення

послідовності між ними; оперативне використання зворотного зв'язку з метою регулювання педагогічного процесу. Тривалість інтегрованого уроку залежить від обсягу навчального матеріалу. Доцільно виділяти інтегрований урок розв'язування задач (на базі уроку закріплення та формування умінь), урок інтегрованих комплексних завдань (на базі уроку перевірки та контролю знань), інтегрований урок-семінар (на базі уроку узагальнення та систематизації знань). Інтегровані уроки-конференції доцільно проводити, як виявилось, на завершальному етапі вивчення окремих тем програми, наприклад, під час вивчення тем, пов'язаних із застосуванням знань з біології у медицині.

Такий урок об'єднує діяльність декількох учителів і учнів, що також ускладнює його структуру, взаємодію вчителя і учнів. Головна роль у проведенні інтегрованого уроку може належати вчителю дисципліни, в межах якої відбувається інтеграція знань і вмінь. Керівництво вчителем провідної дисципліни здійснюється на демократичних принципах. Інший варіант інтегративного уроку визначається відносним рівнем розподілу навчального матеріалу, який повинен вивчатися на занятті [7].

Для демонстрації взаємозв'язку між навчальними предметами доцільно проводити інтегровані чи інтегративні дні. Інтегративними днями В.Р.Ільченко називає “навчально-виховні заходи, призначені для інтеграції змісту знань із різних предметів на основі поняття чи групи понять, що є важливою віхою у навчальному процесі” [4, с. 5]. Під час таких занять відбувається інтеграція знань учнів і зусиль викладачів кількох предметів у створенні цілісності знань. Суть таких занять: в один день проводять уроки з різних предметів на одну або споріднені теми. Інтегративні дні доцільно проводити із значущих питань і використовувати різноманітні форми навчання:

- традиційні уроки;
- бінарні уроки;
- інтегровані уроки;
- лабораторні та практичні роботи;
- лекції;
- екскурсії тощо.

У загальному структура інтегративного дня має такі блоки:

- 1) теоретичний;
- 2) лабораторно-практичний;
- 3) виробничо-прикладний;
- 4) підсумковий, блок контролю;
- 5) позаурочний.

У першій половині інтегративного дня доцільно застосовувати переважно словесні методи навчання, що повинні сформулювати “образ” обраного професійного поняття. Ядром цього “образу” повинні стати загальнонаукові фундаментальні знання. Практичні методи переважають у другій частині такого дня. Наприкінці інтегративного дня потрібно узагальнити вивчений матеріал, виділити міжпредметні зв'язки, наголосити на важливості цих понять, провести контрольне опитування. Значно ефективніше інтегративні дні завершувати позаурочною навчально-розважальною програмою, зокрема тематичною вікториною, виставкою робіт, тощо. Зауважимо, що методика проведення інтегративних

днів повинна передбачати узгодженість дій учителів різних предметів, щоб уникнути неоднозначності трактування одних і тих же явищ, позначення однакових величин, дублювання матеріалу [7].

Отже, інтегрований підхід до навчання дає можливість ширше використати потенційні можли-

вості змісту навчального матеріалу та сприяти розвитку здібностей учнів, у цілому забезпечити високу якість освіти, адже застосування інтегрованих форм навчання сприяє налагодженню взаєморозуміння і поліпшенню співпраці вчителя та учнів у процесі навчання.

Література

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : [навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл.] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 1996. – 207 с.
2. Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования / М. Н. Берулава. – М., 1998. – 123 с.
3. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. С. У. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Ільченко В. Р. Через єдність знань до краси / В. Р. Ільченко // Постметодика. – 1994. – № 6. – С. 5–12.
5. Короткий термінологічний словник з педагогіки / [упр. С. Г. Мельничук]. – Кіровоград, 2004.
6. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи) / І. М. Козловська. – Львів, 1999.
7. Малеваный Ю. И. Об интегральном уроке в школе / Ю. И. Малеваный, В. Е. Рымаренко // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1990. – С. 50–52.
8. Медведик Є. К. Реалізація міжпредметних зв'язків як умова інтеграції змісту освіти : Педагогічна майстерня / Є. К. Медведик // Біологія. – 2004. – № 11. – С. 2–5.
9. Падун Н. О. Проблема міжпредметних зв'язків та інтегрованого навчання у педагогіці / Н. О. Падун. – Ніжин : Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2008. – № 3. – С. 26–29.
10. Помогайбо В. Філософія освіти третього тисячоліття / В. Помогайбо // Директор школи. – 2000. – № 38 (жовтень). – С. 8–9.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 371.32:004

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Помігуєв О.Ю.

У статті аналізуються інтерактивні технічні засоби навчання, які використовуються у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладах. Визначається напрям застосування та можливості різних технічних засобів, які можна рекомендувати до вивчення на заняттях з нових інформаційних технологій та ТЗН у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації.

***Ключові слова:** інтерактивні технічні засоби навчання, мультимедіа-проектор, оверхед-проектор, відеопрезентери, документ-камера, інтерактивна дошка, електронна система голосування, графічний планшет (дігітайзер), діапроектори, епідіапроектори.*

В статье анализируются интерактивные технические средства обучения, которые используются в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных школ и высших учебных заведениях. Определяется направление применения и возможности разных технических средств, которые можно рекомендовать к изучению на занятиях новых информационных технологий и ТЗН в высших учебных заведениях I–II уровней аккредитации.

***Ключевые слова:** интерактивные технические средства обучения, мультимедиа-проектор, оверхед-проектор, видеопрезентеры, документ-камера, интерактивная доска, электронная система голосования, графический планшет (дигитайзер), диапроекторы, эпидиапроекторы.*

The author of the article analyzes the use of interactive devices as teaching aids in secondary schools and higher educational establishments. New information technologies, various applications of the devices are described and recommended for use in class at higher educational establishments of the I-II levels of accreditation.

***Key words:** interactive devices, multimedia projector, overhead projector, videopresenters, document-chamber, interactive board, electronic voting system, digitizer, slide projectors.*

Технічні засоби навчання (ТЗН) відіграють вирішальну роль в удосконаленні навчального процесу. Їх застосування дозволяє підвищити ефективність навчання і оптимізувати весь навчальний процес.

Функціональність ТЗН різноманітна: по-перше, заміна учителя як джерело знань (кінофільми, магнітофон, навчальні пристрої та ін.); по-друге, конкретизація, уточнення, поглиблення відомостей, які повідомляє вчитель (картини, карти, таблиці та інший наочний матеріал); по-третє, є прямими об'єктами вивчення, дослідження (машини, прилади, хімічні речовини, предмети живої природи); по-четверте, "посередники" між школярем і природою або виробництвом у тих випадках, коли

безпосереднє вивчення останніх неможливе або утруднене (препарати, моделі, колекції, гербарії тощо); по-п'яте, використовують переважно для озброєння учнів уміннями та навичками — навчальними і виробничими (прилади, інструменти та ін.); по-шосте, символічні (знакові) засоби (історичні та географічні карти, графіки, діаграми тощо).

Головне ж завдання для педагогів полягає в тому, щоб використовувати наявні ТЗН з максимальним ефектом. І це має бути не тільки магнітофон, а всі технічні засоби в сукупності. Звісно, в сукупності не на одному уроці, а в навчальному процесі, відповідно до теми, мети та завдань уроку. Це можливо, якщо вчителі будуть добре обізнані

з їх можливостями, зможуть правильно застосовувати ТЗН під час уроків [2, с. 6].

На розв'язок цього завдання відповідно до освітніх стандартів підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ I–II рівнів акредитації введено курс “Нові інформаційні технології та ТЗН”. Він зорієнтований на вивчення дидактичних можливостей ТЗН, будови, роботи та експлуатації відповідної апаратури і на цій основі оволодіння майбутніми вчителями, методичними і технічними знаннями і вміннями, які необхідні для ефективного використання технічних засобів навчання у навчально-виховному процесі школи. При цьому особлива увага приділяється таким питанням, як упровадження технічних засобів навчання в усі сфери навчально-виховного процесу школи та підвищенню професійної культури випускників у галузі сучасних технологій навчання.

Під час вивчення курсу студентам пропонується до вивчення широкий спектр технічних засобів навчання (ТЗН). До них належать: дидактична техніка (кіно-, діапроектори, телевізори, відеомагнітофони, електрофони), аудіовізуальні засоби; екранні посібники статичної проекції (діафільми, діапозитиви, транспаранти, дидактичні матеріали для епіпроекції), окремі посібники динамічної проекції (кінофільми, кінофрагменти та ін.), фонопосібники (грам- і магніфонні записи), відеозаписи, радіо- і телевізійні передачі.

Більшість цих засобів відходить у минуле надзвичайно великими темпами. Відеомагнітофони, кіноустановки та електрофони для використання в школі чи навчальному закладі не випускаються промисловістю, а їх ремонт надзвичайно дорогий, дидактичні посібники не знайти на таких носіях як касети чи грамплатівки. Кінофільми на кіноплівках втратили актуальність, хоч їх ще достатня кількість у навчальних закладах.

Які ж технічні засоби можна рекомендувати до використання у навчально-виховному процесі та пропонувати студентам до вивчення на заняттях з нових інформаційних технологій та ТЗН? Які ж засоби не втратили актуальність і залишаються на достатньо високому дидактичному рівні? Спробуємо дати відповідь на запитання.

Враховуючи потребу в підготовці студентів до життя та діяльності в умовах комп'ютеризації виробничих і управлінських процесів, необхідно забезпечити їх комп'ютерну готовність, тобто не лише ознайомити з основними сферами застосування комп'ютерів, їх роллю в розвитку суспільства, знанням будови, принципу їх роботи, з поняттям про алгоритми й алгоритмічну мову, уміння будувати алгоритми для вирішення завдань, а й навчити користуватися комп'ютерними редакторами, складати програми на одній із мов програмування.

Комп'ютеру належить чільне місце серед сучасних ТЗН. Перелік професій, пов'язаних з використанням комп'ютерів, дедалі ширшає. Тому вміння працювати з ними повинен кожний, і школа чи ВНЗ не може стояти осторонь цієї справи [1, с. 1]. Узагальнивши сучасні уявлення про можливості комп'ютеризації в системі освіти, можна виявити такі чотири напрями використання

комп'ютерів: 1) комп'ютер як об'єкт вивчення; 2) комп'ютер як засіб навчання; 3) комп'ютер як складова частина системи управління народною освітою; 4) комп'ютер як елемент методики наукових досліджень [3, с. 16].



Мультимедіа-проектор

Але дидактичні можливості комп'ютера значно розширюють мультимедіа-проектори від різних виробників. Відеопроєктор (відеопроектор) – традиційна назва проєктора для демонстрування відеосигналу. Після того, як практично всі моделі проєкторів стали оснащатися набором входів не тільки для відеомагнітофону чи DVD-програвача, але й комп'ютера, більш розповсюджена стала назва – мультимедіа-проектор.



Оверхед-проектор

За допомогою комп'ютера та мультимедіа-проектору як засобу навчання можна реалізувати програмоване і проблемне навчання. Комп'ютер використовують для навчального моделювання науково-технічних об'єктів і процесів, а проєктор надасть можливість збільшити зображення робочого столу монітору до необхідних розмірів.

Не втратили актуальність і оверхед-проектори, відомі всім як кодоскопи (класнооптичні дошки).

Оверхед-проектор (overhead-проектор) – це оптичний пристрій, який дозволяє проєціювати на великий екран зображення з прозорої плівки формату А4 (297x210 мм).



Відеопрезентери

Зображення розташовується на робочому полі поверхнею, яке просвічується спеціальним джерелом світла, а потім за допомогою лінзи Френеля проєктується на екран. Такий проєктор цілком і повністю може замінити звичайну дошку і крейду.

Відеопрезентери – найновіші розробки у галузі професійних візуальних систем. Лінійка відеопрезентерів дозволяє задовольнити будь-які потреби користувачів — від демонстрації невеликих текстових фрагментів на папері до декількох тривимірних об'єктів, які можуть відображатися з найдрібнішими деталями в режимі двох вікон.



Документ-камера

Не менш практичну значущість мають і документ-камери, які дозволяють одержати й транслювати в режимі реального часу чітке й різке зображення практично будь-яких об'єктів, у тому числі й трьохвимірних. За допомогою документ-камери можна відображати рекламні матеріали, документи, діапозитиви, рентгенівські знімки й просто зразки продукції чи будь-які предмети. Зображення, одержане за допомогою документ-камери, може бути введено в комп'ютер, показано на екрані телевізора, передано через Інтернет, спроектовано на екран засобами мультимедіа-проєктора.



Інтерактивна дошка

У більшості навчальних кабінетів є в наявності учительська дошка. На поч. ХХІ ст. види дошок значно розширилися і визначають їх функціональні можливості. Здебільшого це дошки для маркера, пробкові, текстильні, для крейди, керамічні, інтерактивні, копіюючі.



Електронна система голосування

Інтерактивна дошка – це технологія, яка перетворює звичайну дошку в потужний інструмент для вирішення широкого спектру задач. Інтерактивні дошки дозволяють використовувати всі можливості персонального комп'ютера в режимі реального часу. Людина може керувати комп'ютером безпосередньо з дошки, без допомоги миші й клавіатури.

Незамінним засобом у перевірці рівня знань, умінь та навичок може бути електронна система голосування. Електронна система голосування – найкраща річ у проведенні як голосування під час колективного вибору рішення, так і в тестуванні під час навчального процесу. Тестуючий робить свій вибір за допомогою сенсорної панелі дистанційного пульта, а результат відображається на екрані монітора комп'ютера.



Графічний планшет

Невід'ємною складовою на заняттях малювання у школі чи заняттях з образотворчого мистецтва може бути графічний планшет (діджитайзер) – пристрій вводу графічної інформації, на якому малюють рукою за допомогою спеціального пера, шлях якого відслідковується програмою. Планшет дозволяє всю інформацію зберегти на зовнішній флеш-носії, передати його до комп'ютера тощо.

Сьогодні не втратили популярності в освіті, науці, рекламі та шоу-бізнесі й діaproектори та епідіaproектори, що застосовуються для проєктування зображень з фотоплівки чи непрозорих об'єктів на великий екран. Більшість діaproекторів працює з діапозитивами (слайдами), виготовленими з плівки завширшки 35 мм, однак існують моделі, розраховані на 60-міліметрову плівку. Епідіaproектори дозволяють одержувати на екрані зображення як непрозорих об'єктів, так й проєктувати на екран прозорі зображення об'єктів (діапозитиви), це комбінований проєкційний апарат, оптична схема якого поєднує схему документ-камери й діaproектора.

Останнім часом отримав розповсюдження такий вид технічних засобів, як навчальне телебачення, яке за допомогою сучасної телевізійної техніки та телевізійних внутрішніх мереж і необхідного методичного забезпечення (відеороліки, кінофільми) набуло широкого використання у вищих закладах освіти. Телевізійна техніка може використовуватися як у автономному режимі в навчальних аудиторіях, обладнаних телевізорами, відеоманітофонами, так і в поєднанні з іншими засобами навчання.

Це лише частина технічних засобів, які можна рекомендувати до вивчення на заняттях з нових інформаційних технологій та ТЗН. Дидактичні мож-

ливості кожного направлені на реалізацію головної мети: озброїти студентів уміннями та навичками роботи з сучасною, інтерактивною технікою, яка дозволить майбутньому вчителю на всі 100%

підготувати та провести заняття якісно, без втрат дорогоцінних хвилин на пояснення навчального матеріалу та перевірки їх знань, умінь та навичок.

Література

1. Жалдак М. І. Комп'ютер у школі / М. І. Жалдак // Інформатика. – 2001. – № 3 (99). – С. 1–2.
2. Ожогин В. Я. Технические средства в учебном процессе. Информационные свойства и эргонометрические особенности применения / В. Я. Ожогин. – К. : Вища школа, 1984.
3. Хантер Б. Мои ученики работают на компьютерах : кн. для учителя / Б. Хантер. – М. : Просвещение, 1989. – 224 с.
4. Електронний ресурс: <http://schooldesk.ru>. – Назва з екрану.

УДК 378.147:811.111

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗАНЯТЬ З ДОМАШНЬОГО ЧИТАННЯ ЗА КНИГОЮ Л.АЛЬКОТ “МАЛЕНЬКІ ЖІНКИ”

Грицай А.М., Колесник І.В.

Автори статті висловлюють свою точку зору щодо організації занять з домашнього читання за оригінальним твором на факультеті іноземних мов та пропонують різнопланові завдання для роботи над романом загалом та конкретними частинами твору зокрема.

Ключові слова: світогляд, самостійна робота, розуміння, стимулювати, збагачувати, розвиток.

Авторы статьи высказывают свою точку зрения по вопросу организации занятий по домашнему чтению на материале оригинального произведения на факультете иностранных языков и предлагают разноплановые задания для работы над романом в целом и его конкретными частями в частности.

Ключевые слова: мировоззрение, самостоятельная работа, понимание, стимулировать, обогащать, развитие.

The authors of the article express their views as to the organization of home reading classes after the original literary composition at the foreign languages faculty and suggest various tasks for working at the novel in general and its specific parts in particular.

Key words: outlook, self-instruction, understanding, to stimulate, to enrich, development.

Домашнє читання є необхідним компонентом процесу вивчення ІМ. Важлива роль читання в опануванні ІМ зумовлюється тим, що воно передбачає активну роль читача, яка спрямована на сприйняття та переробку як мовної, так і змістової інформації, що її несе у собі художній текст. Процес читання є тим специфічним видом діяльності, який поєднує засвоєння мовних явищ у процесі сприйняття певної інформації, яку містить текст.

Робота з художнім текстом розширює світогляд студента, розвиває його логіку, інтелект, пізнавальні процеси. Вона дозволяє студентам розуміти ІМ у її соціально-культурному контексті, вчить бачити її різноманітність. Інформація, отримана з текстів для домашнього читання, стимулює самостійність мислення, спонукає до мовлення, в якому студенти вчаться відображати свої погляди, інтереси та життєву позицію. За правильної організації роботи занять з домашнього читання у студентів формується художній смак, вони вчаться аналізувати, узагальнювати, аргументувати. Домашнє читання надає унікальну можливість вивчати ІМ у художньому, авторському тексті, який є незрівнянним джерелом мовних засобів.

Нами був створений комплекс методичних рекомендацій до позааудиторного читання для студентів та викладачів за твором Л.Алькот “Маленькі жінки”.

У запропонованих авторами цієї статті методичних рекомендаціях до домашнього читання за зазначеним романом для викладачів та студентів ми ставили собі за мету розглянути можливості використання домашнього читання як важливого засобу формування комунікативної компетенції. Основними етапами на цьому шляху є формування мовної та мовленнєвої компетенцій.

Методичні рекомендації для студентів, розроблені нами, призначені для тих, хто вивчає англійську мову, і можуть використовуватися як під час аудиторних занять з домашнього читання, так і для самостійної роботи. Укладачі сподіваються, що вони також будуть корисними всім, хто читає англійською мовою і бажає підвищити свій рівень.

Мета наших рекомендацій – допомогти студентам краще розуміти оригінальні твори, спланувати та організувати самостійну роботу студентів над художнім текстом, що сприятиме формуванню лексичних та граматичних навичок читання, а також допоможе досягти глибокого розуміння твору і реалізувати це розуміння у мовленнєвій діяльності.

Методичні рекомендації для студентів організовані в 10 розділах, кожен з яких містить список лексичних одиниць, що рекомендуються для вивчення і опрацювання, а також комплекс вправ і завдань. Вони також містять завдання для студентів

для організації підсумкової дискусії за твором, список сталих виразів для ведення дискусії.

Лексичні вправи і завдання є різними за своїм рівнем та характером:

- перекласти виділені для спеціального вивчення лексичні одиниці з англійської мови на українську, знайти їх у художньому тексті і використати їх у контекстуальному оточенні з тим, щоб якомога повніше розкрити функціональний потенціал запропонованих для вивчення лексичних одиниць;

- вжити ці лексичні одиниці у своєму контексті, у запитаннях, у діалогах та міні-оповіданнях;

- перекласти з англійської мови на українську окремо вибрані (ізольовані) слова або сталі вирази для перевірки правильності їхнього розуміння студентами;

- заповнити пропуски прийменниками або сталими виразами в окремо виділених реченнях з художнього твору;

- розташувати запропоновані речення у тому порядку, у якому вони зустрічаються у романі;

- завершити речення з тим, щоб студенти задали контексти твору, де вони були використані;

- розтлумачити слова або вирази, виділені жирним шрифтом у окремих реченнях з тим, щоб заохотити студентів до активної роботи з тлумачним словником;

- поставити десять спеціальних запитань для розкриття змістової сторони твору;

- дати відповіді на запитання.

Завдання до обговорення тексту містять:

- питання/твердження для дискусій у парах і малих групах;

- коментування висловлювань героїв творів;

- характеристики персонажів творів, їхніх вчинків;

- питання більш загального плану, що стосуються проблематики твору для дискусій;

- особливості авторського стилю;

- ряд прислів'їв, з котрих потрібно вибрати одне/два, які узагальнюють або підкреслюють якусь ідею у певному уривку з твору й обґрунтувати їхній вибір;

- запропонувати цікаву проблему для обговорення в групі і бути готовими провести дискусію з цієї проблеми.

Завдання такого роду стимулюють студентів до висловлювання свого особистого ставлення до проблематики твору, його героїв.

Автори даних методичних рекомендацій розглядають художній текст не тільки як засіб для розвитку мовної та мовленнєвої компетенції, а і як можливість для вдосконалення умінь писемної комунікації. З цією метою нами передбачені такі завдання:

- скласти план прочитаного уривку і бути готовим усно розширити кожний пункт плану;

- написати короткий виклад прочитаного у межах 10–12 речень від свого імені або від імені одного із персонажів твору;

- прокоментувати уривок твору;

- написати есе, пов'язане з проблематикою твору;

- написати сторінку щоденника від імені головної героїні;

- зробити художній переклад запропонованого уривка твору.

Дані вправи носять творчий характер, а також сприяють розвитку вміння висловлювати свою точку зору та логічно будувати свої аргументи на письмі.

Автори методичних рекомендацій пропонують універсальні уривки з художніх творів для виразного читання та перекладу на рідну мову. Це також можуть бути уривки за вибором студента (наприклад, виберіть найбільш зворушливий, найсмішніший чи найсумніший уривок, або ж уривок, котрий дуже вразив вас, виразно прочитайте його та прокоментуйте ваш вибір).

На нашу думку, виконання цих вправ на заняттях з домашнього читання сприятиме збагаченню словникового запасу студентів, удосконаленню їхніх умінь читання, усного та писемного мовлення.

Наводимо приклад розроблених завдань для одного з уроків, запропонованих у посібнику для студентів:

I. Translate into Ukrainian, memorize and contextualize the following word-combinations:

- | | |
|-------------------------------------|--------|
| 1. to set a good example | p. 137 |
| 2. to take sb's advice | p. 139 |
| 3. to catch a bad cold | p. 146 |
| 4. it serves sb right | p. 149 |
| 5. on the whole | p. 149 |
| 6. to have everything one's own way | p. 152 |
| 7. to keep sth a secret | p. 155 |
| 8. a change for the better (worse) | p. 157 |

II. Paraphrase the following word-combinations. Make up dialogues with them:

- | | |
|------------------------------------|--------|
| 1. to be as regular as the sun | p. 136 |
| 2. to fly to the ends of the earth | p. 137 |
| 3. to fall back into the old ways | p. 146 |
| 4. to keep sb out of harm's way | p. 149 |
| 5. to bottle sth up | p. 156 |

III. Summarize the contents of this part in the person of Hannah.

IV. Put the following sentences in the correct order (as they appeared in the book).

1. For a week the amount of virtue in the old house would have supplied the neighbourhood.
2. She came walking in with a very queer expression of countenance, which puzzled the family.
3. "I've been pegging away at mathematics till my head is in a muddle."
4. "I told mother I'd do the errands, but I haven't."
5. "Don't kill yourself driving at a desperate pace."
6. She came to the rescue, armed with a coffee-pot.
7. Down dropped the rubbers, and the tea was very near following.

V. What do the words in bold type refer to? Comment on their usage.

1. That's the reason I was born in it.
2. She's right; there's no time for tears now.
3. **They'll** be needed and I must go prepared for nursing.
4. It will be such a relief to know that she had someone to take care of her.
5. That's my contribution towards making father comfortable.
6. **She** talked all the time the man clipped, and diverted my mind nicely.

7. I looked in mother's book, and saw it begins with headache.

8. She could not think it right to deceive her mother.

9. He could not bear to be reminded of the young neighbour who used to make the twilight pleasant for him.

10. It has blossomed in the night.

VI. Answer the following questions:

1. Was Mrs March good at arranging things done? Prove it.

2. Mr Laurence turned out to be a very sympathetic man, didn't he?

3. What did Jo do to collect money for her mother's journey? Do you approve of it?

4. Whom did the girls christen Mt Greatheart? Why?

5. What was the sisters' motto? Did they live up to it?

6. What caused the girls' idleness? What was the result of it?

VII. Prepare expressive reading of the most touching extract from this part (about 1/2 a page). Comment on it.

VIII. Write a paragraph to comment on the following: "We can't get through this world without our share of trouble."

IX. Comment on the following:

"Be comforted, dear soul! there is light behind the clouds." (p. 142)

X. Discuss the following:

The ordeal the sisters had to live through.

XI. Choose the proverbs which agree with the ideas expressed in the text. Account for your choice.

1. Who has never tasted bitter, knows not what is sweet.

2. Misfortunes never come alone.

3. Experience keeps no school, she teaches her pupils singly.

4. When the cat is away, the mice will play.

5. By doing nothing we learn to do ill.

6. Company in distress makes trouble less.

Той факт, що домашнє читання є самостійним видом роботи студентів, не виключає керівної ролі викладача в цьому процесі. Викладач організує і методично спрямовує їх роботу. Тому одним із компонентів комплексу для домашнього читання є методичні рекомендації для викладачів, метою яких є надання їм допомоги в підготовці та проведенні занять з домашнього читання. Результатом такої роботи має стати глибоке розуміння студентами художнього тексту та реалізація цього вміння в мовленнєвій діяльності. Завдання, запропоновані в посібнику для викладачів, виконуються безпосередньо на занятті, і їх виконання має дві мети – контроль розуміння тексту з боку викладача і подальший розвиток мовленнєвої компетенції студентів.

Всі вправи, включені до посібника, умовно можна поділити на три групи. Перша – вправи, спрямовані на контроль розуміння та засвоєння певних лексичних одиниць. Друга – вправи, націлені на перевірку правильності та глибини розуміння змісту тексту. Третя – вправи, метою яких є розвиток мовленнєвої компетенції студентів. Так, методичні рекомендації для викладачів з домашнього читання за романом Л.Алькот "Маленькі жінки" складаються з рекомендацій до 10 занять.

Вправи першої групи вміщують завдання типу:

- у стислій і зрозумілій формі пояснити значення поданих виразів та проілюструвати їх у власному контексті;

- дати переклад сталих виразів із рідної на англійську мову та вжити їх у контексті твору;

- завершити речення, використовуючи активні ЛО;

- вербально прореагувати на запропоновані репліки, використовуючи активні ЛО;

- перефразувати подані висловлювання, використавши активні ЛО.

До вправ другої групи належать такі:

- погодитись або спростувати подані твердження, що стосуються змісту тексту;

- пояснити зазначені висловлювання та дії;

- завдання, спрямовані на перевірку уважного читання тексту: знайти уривок, у якому описується.../який підтверджує...; якою була реакція одного з головних персонажів...; хто сказав такі слова і чому; здогадатися, про якого героя йдеться мова, прослухавши опис його зовнішності;

- письмовий переклад запропонованого уривку (обов'язковий).
Вправи третьої групи вміщують як усні, так і письмові завдання:

- охарактеризувати персонажів твору;

- поставити себе на місце героїв твору в певній ситуації, уявити розмову, яка могла б відбутися між ними; описати події, від імені літературного героя;

- написати листа або зробити запис у щоденнику від імені того чи іншого персонажа.

До вправ третьої групи також відносимо завдання, безпосередньо не пов'язані зі змістом твору. Вони мають опосередковане відношення до питань, які піднімаються автором. Наприклад, висловити свою точку зору щодо таких питань:

- Чи заслуговують неслухняні учні покарання? Якщо так, то які найефективніші шляхи їх покарання?

- Наскільки важливим для вас є бути друзями зі своїми батьками?

- Різні люди знаходять розраду по-різному. В чому знаходиш її ти?

- Прокоментуйте вислів "Всього досягне той, хто вміє чекати".

У посібник також включені теми творів, написання яких становить завершальний етап роботи з прочитаним текстом.

Один із запропонованих авторами уроків, включений у методичні рекомендації для викладачів, містить такі завдання:

I. Vocabulary Work

1. Explain the following expressions in plain English and illustrate them in your context:

a) to do good = to have a good effect;

b) in play = not seriously;

c) to look abashed = ashamed or embarrassed about smth you have done;

d) to put one's wits to work = to use all of your intelligence to solve a problem;

e) to and fro = in one direction and then back again;

f) to come to the rescue = to save someone from danger, failure or an unpleasant situation.

2. Translate the following into English and use it in the context of the book:

- a) пам'ятати про гарні манери (to be mindful of one's manners);
- b) манірний, вимушений, неприродний (as stiff as a poker);
- c) образити (to hurt smb's feelings);
- d) той, хто любить читати і багато часу віддає цій справі (a bookworm);
- e) миротворець (a peacemaker);
- f) прийти на допомогу (to come to the rescue).

3. Respond to the following using the active expressions.

- a) No matter how hard Liz tries to get slim it gives no result. She is almost desperate.
- b) You are constantly taking my things without my permission and leaving dirty cups on the table!
- c) I hear you got into trouble the other day. Have the things improved since then?
- d) My colleague let me down more than once. But the worst thing is that our work suffers.
- e) How is it that I don't see Catherine's name among the invited?
- f) I'm afraid this plan of ours won't work, it has a number of faults.

II. Textwork

1. Support or challenge the following statements.

- a) Mrs March suggested exchanging presents at Christmas just to cheer themselves up.
- b) Jo felt disappointed at not being a boy and being unable to go and fight alongside her father.
- c) Mr March had gone to war as a soldier.
- d) Hannah was the Marches' relation who had lived with them since Meg was born.
- e) The girls gave up their Christmas breakfast in favour of a poor family.
- f) The old gentleman in the big house next door preferred to ignore the Marches.

2. Give reasons for the following utterances or actions.

- a) "We can't do much, but we can make our little sacrifices..." (p. 7)

- b) "...the other day you thought we were a deal happier than the King children..." (p. 8)
- c) "I'm getting too old for such things". (p. 10)
- d) In a few minutes it really did seem as if kind spirits had been at work there. (p. 16)
- e) "...he needs fun, I'm sure..." (p. 21)
- f) "He keeps his grandson shut up when he isn't riding or walking with his tutor, and makes him study dreadfully hard." (p. 21)

3. Find the extract describing activities of the girls when greeting their mother at home. Look it through and describe the picture you see in your mind's eye. (p. 8)

4. Comment on the following words from Mr March's letter. "*I know they will conquer themselves*". (p. 12) Paraphrase them.

5. Give a literary translation of the following lines. "*...and the winter sunshine crept in to touch the bright head and serious faces with a Christmas greeting*". (p. 14) What can be said about the author's treatment of his characters?

- 6. Guess the characters by their description.
 - a) "...plump and fair, with large eyes, plenty of soft brown hair..." (Margaret)
 - b) "...with blue eyes, and yellow hair curling on her shoulders; pale and slender..." (Amy)
 - c) "...tall, thin,...had a decided mouth, a comical nose, and sharp grey eyes". (Jo)
 - d) "...rosy, smooth-haired, bright-eyed,...with a shy manner, a timid voice..." (Beth)

7. Put yourself in Jo's place. Write a passage for your diary about their Christmas play.

8. Translation test. "*The morning charities...diamond-shaped bits*". (pp.17-18)

III. Talking point

- 1) Was it fair of Mrs March to deprive her children of their breakfast for another poor family's sake?
- 2) Agree or disagree with the following statement. "*Poverty and sacrifice are the factors that help with the proper upbringing of children*".

Література

1. Бердичевский А. Л. Оптимизация системы обучения иностранным языкам в педагогическом вузе / А. Л. Бердичевский. – М. : Высш. шк., 1989.
2. Мальковский Г. Е. Домашнее чтение на английском языке в неязыковом вузе / Г. Е. Мальковский // ИМ. – 2005. – № 4.
3. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе. (Теория и практика) / Л. П. Смелякова. – СПб. : Образование, 1992.
4. Соловова Е. Н. Методика отбора и работы с текстом для чтения на старшем этапе обучения школьников / Е. Н. Соловова // Инстр. языки в школе. – 2007. – № 2.
5. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому навчальному закладі освіти / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма "Інкос", 2006.

УДК 37.013.74+378.016:81'243](4-15)

ПРО ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Максименко О.О.

Стаття присвячена особливостям організації навчання іноземних мов у вищій освіті країн Західної Європи. Наведено основні характеристики іншомовної освіти в умовах спільного освітнього простору та виокремлено параметри організації навчання іноземних мов у західноєвропейській вищій освіті.

Ключові слова: навчання, іноземна мова, вища освіта, загальноосвітній, професійно орієнтований, спеціальний, іншомовна освіта.

Статья посвящена особенностям организации обучения иностранным языкам в высшем образовании стран Западной Европы. В ней представлены основные характеристики иноязычного образования в условиях общего образовательного пространства и выделены параметры организации обучения иностранным языкам в западноевропейском высшем образовании. Ключевые слова: обучение, иностранный язык, высшее образование, общеобразовательный, профессионально-ориентированный, специальный, иноязычное образование.

The article deals with the peculiarities of foreign language teaching in higher education of the countries of Western Europe. The author examines the main characteristics of foreign language education under conditions of common educational space and distinguishes the parameters of the organization of language learning in the Western Europe higher education.

Key words: foreign language, higher education, general education, vocationally oriented, special, foreign language education.

Вища освіта в країнах Західної Європи сьогодні функціонує у форматі Болонської угоди (1999 р.) та у контексті реалізації Лісабонської стратегії ЄС (2000 р.). Вона позиціонується як ланка, що покликана готувати висококваліфікованих фахівців, здатних своєю практичною діяльністю сприяти розбудові економіки знань. Саме тому велика роль у вищій освіті відведена як навчання іноземних мов, так і безпосередньо напряму професійно орієнтованого навчання іноземних мов (ПОНІМ).

Співпраця України з країнами ЄС та Західної Європи в межах Болонських домовленостей висуває високі вимоги до підготовки майбутніх спеціалістів з іноземних мов, які є передумовою успішного навчання, а у подальшому – професійної діяльності і життя в умовах інтеграційних процесів на європейському континенті. Тож дослідження особливостей організації навчання іноземних мов на рівні вищої школи країн Європи задля впровадження зарубіжних інновацій у вітчизняну освіту є на часі.

Іношомовна освіта у загальному контексті організації навчання в системі вищої освіти в Європі досліджується багатьма зарубіжними та вітчизня-

ними вченими. Проблеми іншомовної підготовки студентів вищої школи присвятили свої доробки Дж.Колеман та Д.Нотт (Великобританія). Питання професійно орієнтованого навчання мов у цій ланці розглядається у працях європейських учених Е.Фіцпатріка та Г.Еглофа (Німеччина), Е.М.Бревстер (Австрія), Дж.Ріддлі (Ірландія) та ін.

Дослідженнями організації навчання у вищій освіті європейських країн за Болонською угодою займаються українські науковці: В.Г.Кремень, М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин. Тема іншомовної підготовки фахівців у ланці вищої освіти окремих країн Західної Європи відображена у працях вітчизняних дослідників, як-от: Л.В.Кнодель, О.М.Коваленко, А.Г.Корнилової та ін.

Метою цієї статті є висвітлення особливостей організації навчання іноземних мов у вищій освіті країн Західної Європи з проєкцією на ПОНІМ як основний напрям іншомовної освіти на цьому освітньому рівні [1, с. 64].

Характеризуючи організацію вищої освіти в європейських країнах, необхідно зазначити, що функціонування систем вищої освіти країн

Болонського процесу, куди входять країни Західної Європи, відбувається на основі спільних параметрів, до яких належать:

1) два цикли навчання (бакалаврський (3–4 роки) та магістерський (1–2 роки));

2) Європейська трансферна система кредитів (European Credit Transfer System/ECTS);

3) застосування системи забезпечення якості освіти (на основі стандартів, рівня знань, умінь та навичок);

4) мобільність (студентів, викладачів, науковців);

5) академічні рівні, які легко порівнювати, та додаток до диплому, який сприяє прозорості та визнанню кваліфікацій;

6) європейський вимір в освіті як базис розбудови європейської системи вищої освіти в умовах співпраці з дослідницькими структурами, регіонами світу на демократичних засадах [2, с. 175]. Спільні параметри сприяють уніфікації навчання на основі єдиних засад та кореляції освітніх результатів і кваліфікацій.

Слід зазначити, що в межах заохочення мобільності, перебування на навчанні за кордоном відбувається під час здобуття ступеня:

1) бакалавра: протягом певного періоду на основі двосторонніх угод між вузами-партнерами і є обов'язковим здебільшого для міжнародних напрямів навчання, вибірковим та за бажанням для інших, з підготуванням відповідних звітів та виконанням дипломних/курскових робіт;

2) магістра: під час продовження навчання за кордоном. У контексті реалізації Болонських засад у багатьох країнах Західної Європи поряд з магістерськими програмами (за якими здобуття ступеня відбувається у країні та іноземні мови є частиною програми) спостерігається збільшення магістерських програм просунутого рівня (за якими навчання проходить за кордоном, а іноземні мови використовуються як робочі для навчання).

З вищезазначеного ми можемо констатувати, що у країнах Західної Європи організація навчання іноземних мов у ланці вищої освіти здійснюється з урахуванням соціального запиту, а саме: широким перспектив їх застосування у просторі вищої освіти та на ринку праці. Вихідними позиціями за цих умов є використання іншомовної підготовки за фахом у навчальному контексті (у вивченні спеціальних дисциплін; для отримання інформації за допомогою ІКТ, участі у конференціях, під час перебування на навчанні за кордоном чи на стажуванні; виконання наукових досліджень тощо), а у подальшому – у практичній діяльності та протягом життя. Відтак акцент у вивченні іноземних мов робиться на напрямі ПОНІМ як у навчальному, так і практичному контекстах.

Водночас організація навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах країн Західної Європи має певні відмінності, що пояснюється з одного боку національними традиціями щодо вивчення тієї чи іншої іноземної мови, а з іншого – діяльністю закладів вищої освіти в межах національного законодавства, стандартів, норм і галузевих постанов, які визначають структуру і зміст курсів, програм, плани та підходи [2, с. 175, 274–276, 399–441, 466; 3, с. 148–149; 4, с. 109–111; 5, с. 116].

Навчання іноземних мов на рівні вищої освіти відбувається у першому та другому циклах (ступіні бакалавра і магістра, або інших ступенів системи, прийнятій у державі). Їх викладання у країнах Західної Європи здійснюється мовними відділами, школами, центрами при навчальних закладах, які діють узгоджено, паралельно чи самостійно, формуючи різні схеми, та забезпечуючи широкі можливості для опанування мов студентами.

Серед ключових параметрів організації навчання мов у першому циклі у країнах Західної Європи слід виділити:

- узгодженість вимог ланок середньої і вищої освіти;

- існуючі системи та можливості вивчення мов у здобутті кваліфікацій;

- характеристики курсів з іноземних мов.

Так, вимоги з іноземних мов для вступу до вищих навчальних закладів, до яких можна віднести рівень іншомовних знань, кількість і складання іспитів у попередній ланці, узгоджуються з існуючими у країнах Західної Європи критеріями, що визначають діяльність ланки середньої освіти (загальний та професійний напрями). Це забезпечує базу для подальшого вдосконалення знань у навчальних закладах вищої освіти. Відмінностями у цій царині є:

- кількість іноземних мов, якими мають володіти абітурієнти для вступу до певних вишів (Німеччина);

- результати діагностичних тестів з іноземних мов у розподілі за рівнями навчання студентів-першокурсників (Франція);

- досягнення відповідного рівня успішності (оцінка) у ланці середньої освіти за умови вибору програм з іноземних мов в університетах (Великобританія);

- прийнятність рівнів володіння мовами по закінченню ланки повної середньої освіти (Нідерланди), тощо.

Що стосується здобуття кваліфікацій, то навчання іноземних мов, а відповідно і ПОНІМ, у першому циклі вищої освіти здійснюється:

- шляхом викладання курсів іноземних мов, які є частиною програми на здобуття ступеня чи кваліфікації;

- через допоміжні/інтенсивні/підготовчі мовні курси для та під час перебування на навчанні за кордоном, участі в освітніх програмах і проектах;

- на факультативних курсах з іноземних мов (для загальних та професійних цілей), які відвідуються студентами за бажанням, за необхідності здобуття додаткової мовної підготовки чи підвищення рівня знань мов.

Курси іноземних мов як складова на здобуття ступеня чи кваліфікації у першому циклі вищої освіти мають певні програмні характеристики. До їх переліку, на нашу думку, слід віднести:

- належність курсів до програмних груп предметів;

- поділ курсів за метою (до уваги береться застосування мов у викладанні галузевих предметів та перебування на навчанні за кордоном);

- кількість мов для вивчення;

- навантаження;

- термін навчання;

- перелік мов;

· використання іноземних мов у викладанні курсів з мов.

Курси іноземних мов, як складова програми на здобуття ступеня бакалавра, пропонуються переважно більшістю університетів та закладів вищої освіти країн Західної Європи (Франція, Німеччина, Великобританія, Італія, Греція, Австрія, Фінляндія, Нідерланди та ін.) [2; 6, с. 11–12; 7, с. 7–8; 8, с. 7; 4, с. 116; 9, с. 15–20; 16, с. 54–73, 163–169]. Традиційним досвідом групування дисциплін за їх спрямуванням є поділ на спеціальні та основні чи загальноосвітні, до яких належать іноземні мови (Німеччина, Італія) [7, с. 7–8; 10, с. 159; 16, с. 168]. Іноземні мови, як складова програми, входять до таких груп:

· обов'язкових, обов'язково-вибіркових, вибіркових та факультативних (додаткових), що забезпечує широкі можливості опанування мов. Такий поділ, наприклад, реалізується через систему профілюючих (major) та непрофілюючих предметів (minor)¹, яка полягає у розподілі кількості і відведенні певного кредитного навантаження на кожну групу та дозволяє поєднувати вивчення дисциплін, у тому числі й іноземних мов, відповідно до встановлених вимог і враховувати вибір студента (Нідерланди, Фінляндія) [4, с. 114; 5, с. 122];

· обов'язкових та вибіркових предметів (Німеччина) [10, с. 160];

· вибіркових/факультативних для усього закладу (Німеччина, Великобританія) [10, с. 159; 17, с. 72–73].

У навчальних закладах курси з іноземних мов поділяються за метою, а саме: загальні, спеціальні чи інші (поєднують кілька завдань), порядок вивчення яких відрізняється. Наприклад, в окремих німецьких вишах вивчення загальних чи спеціальних курсів планується відповідно до періоду опанування загальноосвітніх та спеціальних дисциплін, а в британських вишах незалежно можна обрати лише один курс [11, с. 127, 130, 208; 16, с. 168].

Кількість обов'язкових, обов'язково-вибіркових, вибіркових мов для вивчення варіюється від 1–2 на різних спеціалізаціях (будівництво та архітектура, медицина, економіка та інші залежно від країни) до найбільшого показника три на міжнародному напрямі та напрямі сфери обслуговування (туризм, готельна та ресторанна справи). Годинне навантаження становить у середньому для обов'язкових, вибіркових, факультативних мов – 2–4 год. на тиждень, вивчення курсу триває від половини року до усього терміну навчання 4–5 років. Проте можливі й інші варіанти. Так, якщо під час навчання студент обирає мови з метою отримання мовного сертифіката за спеціальністю (Німеччина), навантаження може досягати 12–14 год. на тиждень протягом семестру (складає 170–200 годин), а курс тривати 4 семестри [10, с. 159].

Іншою системою, яка набула значного поширення у першому циклі під час здобуття ступеня у Великобританії, є вибіркове опанування іноземних мов, які входять до складу кваліфікації у поєднанні

з різними дисциплінами [12, с. 7; 11, с. 42–43, 80, 127, 130, 148, 149, 208; 18]. Іноземні мови є складовою спеціальних програм на здобуття спеціалізованого ступеня/ступеня “з відзнакою” (Honours Degree), які передбачають вибіркове вивчення дисциплін мовних та немовних галузей у поєднанні. Так, в університетах країни мова може обиратися під час здобуття спеціалізованих ступенів, а саме, бакалавра (Bachelor of Arts/BA (Hons), Bachelor of Science/BSc (Hons) та ін.):

· як одна з двох дисциплін, що вивчаються менш поглиблено, на здобуття *Спільних спеціалізованих ступенів* (Joint Honours degrees);

· як одна–дві з трьох чи більше дисциплін, що вивчаються менш поглиблено, на здобуття *Об'єднаних спеціалізованих ступенів* (Combined Honours degrees) [11, с. 42–43, 80, 127, 130, 148, 149, 208].

Як складова програми на здобуття Спільних спеціалізованих ступенів, мова може вивчатися на рівних засадах з іншим предметом (joint), а також у різному співвідношенні з іншими дисциплінами, що передбачає їх поділ на профілюючі (major) та непрофілюючі (minor), частки яких становлять, відповідно, 2/3 та 1/3 академічного навантаження. Профілюючі/Непрофілюючі спеціалізовані ступені (Major/Minor Honours degrees) застосовуються у меншості університетів країни, проте ця структура широко використовується у поділі предметів, що дозволяє поєднувати вивчення мов з різними дисциплінами [11, с. 127, 130, 148, 149, 208].

Слід зазначити, що урізноманітнення програм мовної освіти у Великобританії з 80-х рр. XX ст., поряд з вивченням традиційних курсів 1–2 сучасних мов, збільшило кількість інтегрованих курсів у багато- та крос-предметних поєднаннях: вивчення 1–2 мов у поєднанні з бізнесом (business) та менеджментом, бухгалтерською справою, правом, мистецтвом та дизайном, європейськими студіями (European studies), комп'ютерними науками, інформаційними та комунікативними технологіями, технікою, природничими науками, психологією та соціологією [12, с. 7]. Навчання на здобуття зазначених ступенів, як правило, триває 3–4 роки. Якщо студент обирає багаторівневий курс/курс “комбінованого навчання” (“сандвіч”-курс, Sandwich course), який включає перебування на навчанні чи роботу за кордоном терміном до одного року, період навчання становить чотири–п'ять років. Предмети курсу поділяються на обов'язкові та вибіркові. Різноманіття можливостей вимагає надзвичайної гнучкості в організації навчання мов, що реалізується через використання модульного підходу [13, с. 4; 14].

Аналіз переліку мов для вивчення свідчить, що поряд з англійською як першою обов'язковою мовою, окремі факультети та виші країн Західної Європи (Німеччини, Франції, Австрії, Італії, Греції та інших країн) надають студентам можливість обирати обов'язкові для вивчення мови з запропонованого переліку. Як правило, обов'язково-вибіркові мови також представлені списком і

¹ Тлумачення термінів наведено за Великим англо-російським словником І.Р.Гальперіна, у якому major (амер.) означає головний, основний предмет спеціалізації (у коледжі), а minor – другорядний неосновний предмет [54, с. 961, 1007].

опановуються на розсуд студента; за бажанням обираються вибіркові мовні курси. Перелік мов для вивчення складається з найбільш поширених європейських мов, мов сусідніх країн та інших світових мов, і має стійку тенденцію до поповнення [6, с. 11–12; 7, с. 7–8; 8, с. 7]. Наприклад, в Університеті політичних наук Сієнс По (місто Діжон, Екс-ап-Прованс, Франція, 2006 р.) викладається чотирнадцять мов.

У Великій Британії студенти також можуть вивчати іноземні мови, з переліку запропонованого навчального закладом. Більшість курсів у вишах країни існує з французької, німецької, італійської та іспанської мов, подекуди зустрічається японська та китайська [11, с. 42–43, 80, 127, 130, 148, 149, 208].

Використання іноземних мов як робочих, у викладанні курсів і модулів з іноземних мов відбувається залежно від рівня курсу, групи та переважно на міжнародних напрямках навчання [9]. Водночас у незначній кількості в окремих країнах (наприклад, Тілбургський університет, Нідерланди) існують курси і модулі з іноземних мов (німецької, французької, іспанської), які вивчаються з використанням іншої іноземної мови (англійської), як робочою.

Викладання іноземними мовами курсів спеціальних предметів та програм передбачено, головним чином, на міжнародних напрямках вишів (Нідерланди, Фінляндія, Німеччина та інші) та у здобутті спеціалізованих ступенів (Великобританія), а також в окремих напрямках спеціалізації (архітектурний, Австрія) [6, с. 11–12; 13]. Водночас у деяких країнах (фламандська спільнота Бельгії (4 мови), Австрія) державні постанови дозволяють їх використання у процесі навчання (на заняттях, іспитах, для випуску сертифікатів) [2, с. 161–163].

З розширенням міжнародних зв'язків з метою обміну студентами за програмою ERASMUS та залученням все більшої кількості її учасників, інституції вищої освіти багатьох країн (Бельгія (Фламандська спільнота), Данія, Німеччина, Греція, Нідерланди, Австрія, Фінляндія, Швеція, Ісландія, Норвегія) запровадили курси та програми іноземними мовами (частіше англійською) [2, с. 167]. Аналіз існуючої ситуації дозволяє констатувати інтенсифікацію тенденції використання іноземних мов у викладанні спеціальних дисциплін у Європі, що іноді супроводжується наданням підтримуючих курсів з іноземних мов.

Вивчення і вдосконалення знань іноземних мов для навчання та участі в освітніх програмах ЄС на рівні вищої освіти здійснюється також шляхом організації інтенсивних/напівінтенсивних/регулярних/допоміжних/підготовчих мовних курсів до чи під час перебування за кордоном. Ці курси, які викладаються мовними центрами, об'єднані спільною метою: підготувати до навчання за кордоном, що вимагає володіння певним рівнем знань, умінь та навичок з іноземної мови.

З 80-х рр. ХХ ст. організація інтенсивних мовних курсів для студентів, які їдуть чи перебувають на навчання за кордоном, зросла за рахунок їх запровадження інституціями вищої освіти у фламандській спільноті Бельгії, Данії, Німеччині, Греції, Іспанії, Франції, Італії, Нідерландах, Австрії, Португалії, Фінляндії, Швеції, Великобританії, Ісландії, Норвегії [2, с. 167, 338; 6, с. 7]. До переліку мов для вивчення, що їх пропонують

зазначені курси, входять державні мови або мови країн, де студенти перебуватимуть на навчання.

Під час навчання на здобуття ступеня у першому циклі вищої освіти за бажанням студенти вишу відвідують факультативні/додаткові курси з іноземних мов (для загальних та професійних цілей). Вони надають додаткову підготовку та викладаються мовними центрами або іншими підрозділами, що існують у більшості навчальних закладів країн Західної Європи паралельно з двома вищезазначеними групами [6, с. 11–12; 15].

Таким чином, вихідними позиціями функціонування іншомовної освіти у вищій школі країн Західної Європи є соціальний запит і мета побудови багатомовного суспільства та економіки знань, а також створення єдиного простору вищої освіти за Болонською угодою як основи підготовки кваліфікованих спеціалістів, які здатні застосовувати мови у галузях спеціалізації.

Особливостями організації навчання іноземних мов у ланці вищої освіти слід назвати:

- узгодженість вимог з ланкою середньої освіти;
- багатогалузеву підготовку з мов для забезпечення широкого кола потреб у навчання (перебуванні за кордоном, стажуванні, викладанні спеціальних дисциплін), перспективі професійної діяльності та житті;
- різноманітність шляхів та гнучкість структури реалізації за єдиними параметрами у вищій освіті країн регіону.

У країнах Західної Європи на здобуття ступеня (бакалавра) у першому циклі курси з іноземних мов є:

- складовою програми на здобуття ступеня;
- підготовчими до перебування за кордоном (на навчання, стажуванні тощо);
- факультативними, які відвідуються за бажанням студента.

Система, у якій іноземні мови є складовою програм на здобуття ступеня у різних галузях, є найбільш розповсюдженою. Вона втілюється на основі поділу предметів за групами (обов'язкові, вибіркові, факультативні). Це дозволяє узгоджувати галузеву підготовку і сучасні потреби щодо вивчення іноземних мов, урізноманітнювати курси з мов за метою (спеціальні, загальні тощо), нормувати їх кількість (від 1–2 іноземні мови до 3 на міжнародних напрямках) і термін вивчення (від семестру до кількох років), створювати різні можливості їх опанування для студентів у межах програм.

Програми на здобуття ступеня, у яких поєднані 1–2 мови з іншими дисциплінами окремої галузі, є менш поширеними і реалізуються за вибором студента на основі його досягнень у попередній ланці.

Додаткові можливості для опанування чи вдосконалення знань, умінь та навичок з іноземних мов існують у межах підготовчих курсів до перебування за кордоном (на навчання, стажуванні тощо) та факультативних, які мають різні завдання і відвідуються за бажанням і потребами студента.

Перелік мов, які викладаються, є досить широким. Він включає європейські та світові мови і має стійку тенденцію до розширення.

Особливістю навчання іноземних мов у вищій освіті є напрям ПОНІМ, який реалізується у

програмах підготовки спеціалістів з урахуванням потреб різних галузей, шляхом надання різних можливостей опанування курсів з цією складовою та умов застосування на практиці набутих знань на теренах Європи та світу.

У другому циклі здобуття ступеня магістра курси іноземних мов є допоміжними, а під час навчання за кордоном іноземні мови є робочими, що вимагає набуття відповідного рівня володіння в межах програм попереднього циклу.

Література

1. Language learning for European citizenship: Final report of the Project group (1989–1996) / [ed. by J. Trim]. – Germany : Council of Europe Publishing, 1997. – 101 p.
2. Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1908 onwards. Education and Culture. Eurydice. – Brussels. – 2000. – 567 p.
3. Organisation of the Education System in Italy 2008/09. Eurydice. – Brussels. – 2009. – 237 p.
4. Organisation of the Education System in Finland 2008/09. Eurydice. – Brussels. – 2009. – 262 p.
5. Organisation of the Education System in the Netherlands 2008/09. Eurydice. – Brussels. – 2009. – 231 p.
6. Foreign Language Teaching in Schools in Europe: Situation in Austria. – Eurydice. – Brussels. – 2001. – 29 p.
7. Foreign Language Teaching in Schools in Europe: Situation in Italy. – Eurydice. – Brussels. – 2001. – 21 p.
8. Foreign Language Teaching in Schools in Europe: Situation in Greece. – Eurydice. – Brussels. – 2001. – 23 p.
9. Study Guide. International Economics & Business 2003–2004. University of Groningen. Faculty of Economics. – Groningen. – Univrsitair Facilitair Bedrijf. – 2003. – 130 p.
10. Organisation of the Education System in Germany 2007/08. Eurydice. – Brussels. – 2009. – 332 p.
11. Undergraduate Prospectus 2006. University of Central Lancashire. – Lancashire. – University of Central Lancashire. – 2005. – 252 p.
12. Foreign Language Teaching in Schools in Europe: Situation in United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland). – Eurydice. – Brussels. – 2001. – 17 p.
13. Languages and Related Studies. Draft for Consultation. – July 2001. – 18 p.
14. The Quality Assurance Agency for Higher Education. Academic review: subject review. Languages and Related Studies. University of Nottingham, May 2004. – 12 p.
15. Information Guide for International Students 2005–2006. International Office, Faculty of Arts. – Groningen. – University of Groningen. – 2003. – 33 p.
16. Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців : [зб. наук. статей] / наук. ред. Н. В. Абашкіна. – К. : Київський інститут туризму, економіки і права, 2000. – 200 с.
17. Coleman J. A. University courses for non-specialists // 30 years of language teaching: articles / James A. Coleman. – London, 1997. – P. 70–79.
18. Nott D. University degree courses // 30 years of language teaching: articles / David Nott. – London, 1997. – P. 61–69.

УДК 371.3:004.43

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ – ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Падун Н.О., Поприткіна Д.Ш.

Стаття присвячена проблемі використання комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі з біології. У ній представлені результати дослідження впливу комп'ютерних технологій на якість знань та рівень навчальних досягнень учнів основної школи.

Ключові слова: комп'ютерні технології, віртуальна біологічна лабораторія, програмно-педагогічний засіб.

Статья посвящена использованию компьютерных технологий в учебно-воспитательном процессе преподавания биологии. В ней представлены результаты исследования влияния компьютерных технологий на качество знаний и уровень учебных достижений учащихся.

Ключевые слова: компьютерные технологии, компьютерное моделирование, виртуальная биологическая лаборатория, программно-педагогическое средство.

The focal point of this article is the use of computer technologies in the process of teaching biology. The article contains research results describing the impact of using computer technologies on the quality of knowledge and the level of achievement in secondary school.

Key words: computer technologies, computer modelling, virtual biological laboratory, educational software.

Інформаційні технології навчання стали суттєвим фактором розвитку освіти в усьому світі, який здатний здійснювати ефективні різнопланові впливи на навчальний процес на всіх рівнях освіти і водночас несуть у собі величезний потенціал для її поліпшення [7, с. 55]. А з іншого боку, інформаційно-технологічний виклик ХХ ст. об'єктивно зумовлює необхідність широкого впровадження комп'ютерних інформаційних технологій до змісту й організації навчання в умовах неперервної професійної освіти. Наприклад, всесвітня електронна мережа Internet за 5 років стала атрибутом масової культури розвинених країн. У США приватний доступ до мережі в домашніх умовах мають практично всі учні, в Англії 80% шкіл підключені до Internet, у США – 85%, у Швеції – біля 90% [5, с. 68]. Тому метою реформування шкільної біологічної освіти є забезпечення широких можливостей для розвитку, навчання та виховання творчої особистості, в результаті яких вона буде підготовлена до активного, самостійного життя в інформаційному суспільстві. Таке складне завдання можна вирішити шляхом використання інноваційних технологій навчання, серед яких чільне місце займають комп'ютерні технології [3, с. 2].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової та методичної літератури показав, що у світовій науці

накопичений значний досвід роботи з комп'ютерними технологіями навчання.

Значний внесок у формування нового підходу до дидактичного процесу знаходимо в наукових працях Ю.К.Бабанського, В.П.Беспалька, В.М.Галузинського, Б.С.Гершунського, М.Б.Євтуха тощо. Психологічні проблеми навчальної діяльності досліджуються в працях П.Я.Гальперіна, І.О.Зимньої, О.М.Леонтьєва, В.Я.Ляудіса, Н.Ф.Тализіної, В.О.Якуніна тощо. Активно розробляються дидактичні підходи, що дозволяють посилювати комунікативну спрямованість навчання (П.І.Сердюков, Н.М.Сімонова, А.Джон, Д.Хіггінс та ін.), упроваджуються ідеї інтенсивного навчання "методом активізації резервних можливостей особистості" (Г.О.Китайгородська, С.Ю.Ніколаєва, Т.Н.Смирнова, В.Литлвуд та ін.), удосконалюються технології створення сучасних підручників (Д.В.Моргуліс, А.С.Нісімчук, Є.С.Полат, В.Холланд, Є.П.Шубін та ін.) [1, с. 5].

Відзначимо, що використання технічних засобів навчання є одним зі шляхів підвищення інтенсифікації процесу навчально-пізнавальної діяльності за умов їх комплексного застосування (А.А.Зернецька, В.Я.Ляудіс, Ю.М.Цевенков). Традиційно в процесі навчання використовуються фонограми, відеограми та відеофонограми. Розроблені принципи

використання звукозапису, особливості та переваги використання фонограм та відеограм (І.А.Зимня, М.Аллан, П.Ассоянс, О.О.Леонтьев, М.Майкова, В.М.Поляков, О.М.Щукін), удосконалюються шляхи використання навчального телебачення тощо (Л.В.Банкевич, В.П.Васильєв). Вивчаючи питання комп'ютерної підтримки шкільного курсу біології, Н.Матяш наголошує на "її необхідності для підвищення ефективності уроку та результативності навчального процесу" [8, с. 41].

На основі аналізу літературних джерел, нами виявлено, що Є.Неведомська досліджує та характеризує рівні інформаційно-комп'ютерних систем, які формують критерії якості теоретичної та практичної реалізації педагогічних комп'ютерних засобів, а також розглядає позитивні та негативні моменти використання комп'ютерних технологій під час навчання біології [9, с. 12]. Використання віртуальної біологічної лабораторії та комп'ютерних моделей у процесі вивчення біології у 8–9 класах висвітлено в працях Н.Матяш [8, с. 40].

Реалії впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес з біології відображені в публікаціях вітчизняних учителів-практиків: О.Богачук, О.Нечитовської, В.Проценко, О.Тасенко, З.Хаблак, І.Хом'як. Вони розглядають проблеми використання конкретного програмного забезпечення та Інтернет-ресурсів у викладанні певних тем курсу "Біологія", а також поліфункціональну роль нових інформаційних технологій у вивченні біології, пропонують методику проведення бінарних уроків біології та інформатики.

Аналіз навчального процесу в школі свідчить про те, що, хоч чимало дидактичних проблем і вирішуються в науковому плані, вони суттєво не впливають на традиційну практику навчання. Значні резерви перебудови навчального процесу не використовуються або використовуються не повною мірою [6, с. 32]. Так, у навчальних закладах шкільного типу не часто можна побачити найновіші відеокурси. Там, де такі курси використовуються, висувається проблема недостатньої забезпеченості цих курсів методичними матеріалами та розробками, в результаті чого їх застосування не дає бажаних результатів [2, с. 7].

Враховуючи вищесказане, маємо підстави стверджувати, що проблема використання комп'ютерних технологій у процесі вивчення біології в основній школі є актуальною і потребує ґрунтовних наукових досліджень.

Для розв'язання окресленої вище проблеми ми проаналізували сучасні підходи у філософській та психолого-педагогічній літературі щодо ролі та місця комп'ютерних технологій у теорії та практиці навчального процесу. Обґрунтували умови вико-

ристання комп'ютерних технологій у навчальному процесі. Розробили та апробували систему уроків з використанням комп'ютерних технологій для підвищення ефективності навчання [4, с. 62].

Проведений нами педагогічний експеримент, дозволив отримати об'єктивну картину ефективності методики навчання біології за допомогою розроблених комп'ютерних презентацій Power Point.

Після впровадження розробленої нами методики спостерігаються якісні зміни в навчальних досягненнях учнів 10 експериментального класу. Вони показують більш високі результати навчальних досягнень порівняно з попередніми даними.

Одержані результати виконання учнями фронтальних, індивідуальних робіт, диференційованих завдань, тематичної атестації були нами оброблені й ми вивели відповідний рівень засвоєння знань, умінь учнів у використанні комп'ютерних технологій і без них. Результати представлені у табл. 1.

Аналіз цих результатів засвідчує більш високу педагогічну ефективність експериментальної методики навчання, що базувалася на принципах впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес. Так, за традиційної системи високого рівня навчальних досягнень досягло 2 учня, достатнього – 4 учня, середнього – 5 учнів, початкового – 1; з використанням комп'ютерних технологій досягли високого рівня навчальних досягнень – 4 учня, достатнього – 6 учнів, середнього – 2.

Перший варіант навчання: середній бал оцінки 6,6.

Другий варіант навчання: середній бал оцінки 8,5.

Після впровадження розробленої нами методики спостерігаються якісні зміни в навчальних досягненнях учнів 10 експериментального класу. Вони показують більш високі результати навчальних досягнень порівняно з попередніми результатами. Так, на кінець експерименту, середній бал оцінки учнів 10 класу зріс на 1,9 (з 6,6 до 8,5).

Коефіцієнт якості знань K(%) учнів 10 класу зріс у 1,4 рази (з 55% до 70%).

Порівняння рівнів навчальних досягнень учнів 10 класу показало, що на кінець експерименту початковий рівень в експериментальному класі знизився з 8% до 0%. Знизився також і середній рівень навчальних досягнень з 41% до 16%. Підвищилися: достатній рівень відповідно з 33% до 50% і високий рівень навчальних досягнень учнів з 0,3% до 10%.

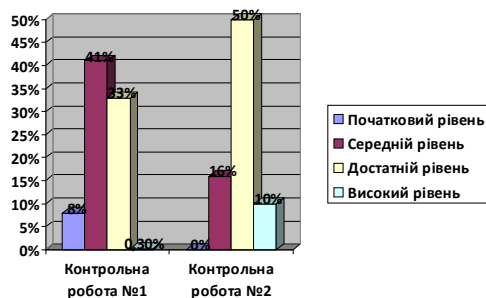
Отже, експеримент показав, що підвищення коефіцієнта якості знань, рівня навчальних досягнень і, відповідно, позитивне значення приросту знань учнів доводить педагогічну ефективність

Таблиця 1

Варіанти навчання	Число учнів	Критерії порівняння – оцінювання за дванадцятибальною шкалою											
		високий			достатній			середній			початковий		
		12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Без використання комп'ютерних технологій	12	–	–	2	1	1	2	2	2	1	1	–	–
З використанням комп'ютерних технологій	12	–	1	3	3	2	1	1	1	–	–	–	–

експериментальної методики. Учні експериментального класу володіють більш повними знаннями з біології порівняно з попередніми результатами.

Результати розподілу учнів за рівнями навчальних досягнень за результатами контрольної роботи №1 (констатуючий експеримент) і за результатами контрольної роботи №2 (формулюючий експеримент) – представлені на гістограмі.



Гістограми розподілу учнів за рівнями навчальних досягнень

Проводячи дослідження, ми також визначили умови, які сприяють найбільш ефективному використанню комп'ютерних технологій у навчальному процесі з біології. До них можна віднести відповідний рівень компетентності учителя, наявність необхідної матеріальної бази, попередню підготовку учнів до роботи з комп'ютером і навчальною комп'ютерною програмою, комплексний підхід до використання засобів навчання біології, дотримання правил техніки безпеки, ергономічних вимог.

У результаті дослідження нами також встановлено, що використання комп'ютерних технологій не означає повного виключення учителя з процесу навчання, застосування програмних педагогічних (ППЗ) засобів не скасовує традиційної форми навчання, а є доповнюючим ефективним засобом, що забезпечує можливість учнів працювати в інди-

відуальному темпі, повноцінно засвоювати та закріплювати основні вміння та навички й самому оцінювати рівень своїх знань.

Використання ППЗ у навчальному процесі дозволяє більш ефективно керувати процесом навчання та робити його більш різнобічним, цікавим та захоплюючим, що так необхідно для сучасного процесу вивчення біології. Все це дозволяє вивести сучасний урок біології на якісно новий рівень; підвищувати статус учителя; впроваджувати в навчальний процес комп'ютерні та інформаційні технології; розширювати можливості ілюстративного супроводу уроку; використовувати різні форми навчання та види діяльності в межах одного уроку; ефективно організовувати контроль знань, умінь та навичок учнів; полегшувати та вдосконалювати розробку творчих робіт, проектів, рефератів.

Таким чином, практикою роботи доведено, що комп'ютерні технології у навчальному процесі є складовою частиною педагогічних технологій та вимагають від учителів розширення професійної підготовки. Варто зазначити, що комп'ютерні технології дозволяють підвищити якість навчання учнів з урахуванням їх індивідуальних психологічних і фізіологічних особливостей.

Серед системи умов, які забезпечують ефективність використання комп'ютерних технологій у процесі навчання біології є:

- застосування програмних педагогічних засобів комплексно та систематично;
- послідовність та поступовість залучення учнів до роботи з навчальною програмою;
- відповідність методів навчання дидактичним можливостям комп'ютера, а також рівню майстерності вчителів у використанні комп'ютерних технологій у навчальному процесі.

Дослідження підтвердили, що комп'ютерні технології суттєво впливають на формування позитивної динаміки мотиваційних процесів в учнів, на підвищення якості знань, підвищення рівня засвоєння теоретичних знань, умінь вирішувати завдання і виконувати вправи, на перерозподіл робочого часу викладача і на його роль в організації навчального процесу в нових умовах.

Література

- Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании / Н. В. Апатова. – М., 1994.
- Богачук О. Особливості використання комп'ютерних технологій на уроках біології / О. Богачук // Біологія. – 2003. – № 32. – С. 6–8.
- Вербицька З. В. Поліфункціональна роль нових інформаційних технологій у вивченні біології / З. В. Вербицька // Біологія. – 2005. – № 7. – Березень. – С. 2–3.
- Дорошенко Ю. О. Біологія та екологія з комп'ютером / Ю. О. Дорошенко // Бібліотека "Шкільного світу". Серія: Хімія. Біологія. Біб-ка. – 2005. – № 8. – 128 с.
- Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / Н. В. Вовківська, Ю. О. Дорошенко, Л. М. Забродська, Л. М. Калініна, В. С. Коваль та ін. ; за ред. В. М. Мадзігона, Ю. О. Дорошенка. – К. : Педагогічна думка, 2003. – 272 с.
- Левшин М. Позитиви та негативи комп'ютеризації освіти / М. Левшин // Директор школи. – 2002. – № 3. – С. 30–35.
- Матяш Н. Ю. Погляд на проблему комп'ютеризації навчального процесу / Н. Ю. Матяш // Біологія та хімія. – 2004. – № 4. – С. 55–56.
- Міронець Л. Створення та використання комп'ютерних презентацій під час навчання біології / Л. Міронець // Рідна школа. – 2008. – № 1/2. – С. 40–42.
- Неведомська Є. О. Комп'ютерні технології під час навчання біології / Є. О. Неведомська // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 4. – С. 10–14.

УДК 378:51:001.891.5

ОСОБЕННОСТИ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Комиссаренко Е.В.

У статті автор розглядає особливості контролю навчальних досягнень студентів під час вивчення вищої математики. Для більш об'єктивного висновку про рівень засвоєння учбового матеріалу з вищої математики запропоновано використовувати гомогенний наростаючий педагогічний тест.

Ключові слова: форми контролю, педагогічний тест.

В статье автор рассматривает особенности контроля учебных достижений студентов при изучении высшей математики. Для более объективного вывода об уровне усвоения учебного материала по высшей математике предложено использовать гомогенный нарастающий педагогический тест.

Ключевые слова: формы контроля, педагогический тест.

The author describes the specific features of academic testing of students in the process of studying higher mathematics. The homogeneous progressive educational test is suggested as a more effective form of achievement assessment in higher mathematics.

Key words: forms of control, educational test.

Современный этап реформирования системы высшего образования на Украине характеризуется направленностью на построение личностно ориентированной системы обучения, внедрением компетентностного подхода, двухуровневой модели подготовки студентов (бакалавр, магистр) и кредитно-модульной системы организации учебного процесса.

Кредитно-модульная система организации учебного процесса является на сегодняшний день одной из прогрессивных технологий обучения, ориентированной не только на получение выпускником набора определенных знаний, умений и навыков, которые необходимы для его профессиональной деятельности, но и на формирование способностей реализовывать их в своей работе, постоянно пополнять свои знания, обогащать запас приобретенных умений и навыков и ориентироваться в вопросах, выходящих за рамки своей профессии. Кредитно-модульная система обучения позволяет эффективно сочетать как аудиторную, так и самостоятельную работу студентов в течение учебного года. Она способствует равномерной и более осмысленной учебной деятельности студентов. При этом результаты работы студентов должны постоянно фиксироваться преподавателем с целью своевременного выявления и устранения возможных проблем, связанных с изучением того или иного учебного материала. Кроме

того, студенты заинтересованы в накоплении рейтинговых баллов, а следовательно обеспечивается их активное участие в учебном процессе.

В связи с этим особенно актуальной в условиях реструктуризации учебного процесса остается проблема оценивания, проверки и контроля знаний, умений и навыков студентов. В педагогической практике повышается интерес к разнообразным формам наблюдений и контроля за учебной деятельностью студентов: экспресс-опросы, диктанты, проверка домашних заданий, защита индивидуальных домашних заданий, доклады, рефераты, коллоквиумы, самостоятельные и контрольные работы, зачеты и экзамены. Однако универсальной на сегодняшний день остается тестовая форма проверки знаний, которая применима как во время промежуточного, так и во время итогового контроля знаний. Тестирование позволяет осуществлять эффективную комплексную проверку знаний студентов в условиях кредитно-модульной системы обучения.

Тестами называют специальные контрольные задания, направленные на выявление факта усвоения деятельности определенного уровня в сочетании с определенной системой измерения и оценки качества усвоения [3, с. 56].

В последние годы интенсивно ведется внедрение тестирования как основного способа контроля

знаний студентов. Вопросами разработки и усовершенствования тестового контроля знаний занимаются В.С.Аванесов, А.Н.Алексюк, В.П.Беспалько, И.Б.Васильев, Е.Г.Евсеева, В.Д. Циделко и др. По мнению ученых, тестирование обладает несомненными преимуществами по сравнению с традиционными формами контроля знаний: объективность оценки, полнота охвата материала, возможность количественного измерения уровня знаний, индивидуальный подход к обучению каждого студента, систематичность контроля.

Но отмечая достоинства, не следует забывать и о недостатках в организации тестового контроля. Однообразие видов и форм тестовых заданий вызывает быструю утомляемость студентов. Падает интерес к однотипным заданиям и студент выполняет меньшее их количество за отведенный промежуток времени. Наблюдается также привыкание испытуемых к выполнению предложенной формы заданий. В результате проверяется не знание учебного материала, а умение работать с данной формой заданий. Кроме указанных общих проблем организации тестового контроля можно выделить и частные, которые возникают с учетом возрастных особенностей испытуемых и специфических особенностей изучения той или иной дисциплины. Из-за резкого снижения качества школьного образования многие студенты начальных курсов недостаточно подготовлены и испытывают трудности при прохождении тестирования. А основные виды и формы тестовых заданий не всегда применимы для качественного контроля знаний с учетом предметной специфики. Особенно актуальны перечисленные трудности при тестировании студентов 1, 2 курсов по высшей математике. Во-первых, это связано с нарушением непрерывности процесса обучения при переходе из школы в вуз. Наблюдается несогласованность школьного курса математики с требованиями, предъявляемыми к знаниям студентов в вузе, а также недостаточность и неоднородность математической подготовки абитуриентов. Поэтому показатели входного тестирования по высшей математике, как правило, являются достаточно низкими. Следствием этого является неподготовленность абитуриентов к обучению в вузе. Большинство студентов начальных курсов оказываются не в состоянии освоить большой объем учебного материала в установленные сроки, а также продемонстрировать полученные знания за ограниченный промежуток времени, отведенный для прохождения тестирования. Во-вторых, основные виды тестовых заданий позволяют проверить степень усвоения математического материала лишь на уровне узнавания, что соответствует знанию основных определений, формул и формулировок теорем.

Основными видами тестовых заданий можно назвать: задания открытого типа, требующие произвольного ввода символов с клавиатуры; задания закрытого типа, предусматривающие различные варианты ответа на поставленный вопрос из ряда предлагаемых; задания на установление (восстановление) соответствия, в которых необходимо найти соответствие (или приравнять части, эле-

менты, понятия) между элементами двух списков (множеств); задания на ранжирование (на установление логической последовательности), которые можно рассматривать как вариант задания на восстановление соответствия, когда одним из рядов является время, расстояние или другой параметр.

Тесты можно классифицировать по:

1) конструкции:

- однородный – тестовые задания одинаковой сложности;

- нарастающий – тестовые задания расположены по мере их усложнения;

- адаптивный (разветвленный, направленный);

- тест представляет систему заданий, где выбор очередного задания зависит от ответа на предыдущее;

2) содержанию:

- гомогенный – измеряет уровень знаний по одной учебной дисциплине;

- гетерогенный – состоит из нескольких гомогенных тестов и измеряет уровень знаний по нескольким учебным дисциплинам;

- интегративный – состоит из заданий, ответы на которые требуют знания по нескольким учебным дисциплинам, и предназначен для конкретных специальностей, так как требует от испытуемого выполнения контрольных заданий, моделирующих профессиональную деятельность [1].

Цель данной работы состоит в том, чтобы разработать систему тестирования по высшей математике, позволяющую выяснить степень усвоения математического материала на уровнях узнавания, воспроизведения и умения применить его к решению прикладных задач.

Нами предлагается разработать гомогенный нарастающий педагогический тест по высшей математике, в котором задания разделены на три уровня по мере их усложнения.

Первый уровень состоит из заданий, которые позволяют проверить знание испытуемыми математического материала на уровне узнавания. Для проверки минимально допустимого уровня знаний подбираются задания, содержание которых носит облегченный характер. Эти задания могут содержать теоретические вопросы и типовые задачи, связанные со знанием основных определений изучаемого раздела, формул, свойств рассматриваемых объектов и формулировок теорем. При этом можно использовать следующие виды тестовых заданий.

1) Задания альтернативных ответов.

Например. Функция $y = \frac{x^2}{1-x^2}$ является

четной?

- а) да;
б) нет.

2) Задания на восстановление соответствия.

Например. Определенный интеграл с одинаковыми пределами интегрирования равен:

- а) нулю;
б) верхнему пределу интегрирования;
в) единице;
г) подынтегральной функции;

д) нижнему пределу интегрирования

3) Задания с выбором нескольких правильных ответов.

Например. Укажите верные из следующих табличных интегралов:

а) $\int x^n dx = n x^{n-1} + C$;

б) $\int \sin x dx = \cos x + C$;

в) $\int e^x dx = e^x + C$;

г) $\int \ln x dx = \frac{1}{x} + C$;

д) $\int \frac{dx}{1+x^2} = \arctg x + C$.

4) Задания, предусматривающие один вариант ответа на поставленный вопрос из ряда предлагаемых.

Например. Найти алгебраическое дополнение

A_{12} элемента a_{12} определителя $\begin{vmatrix} -1 & 5 & 2 \\ 3 & 1 & -2 \\ -4 & 0 & 9 \end{vmatrix}$.

а) 20;

б) -19;

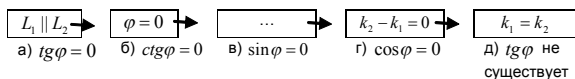
в) -12;

г) -16;

д) верный ответ отсутствует.

Но для объективной оценки результата процесса обучения высшей математике необходимо выявить наличие у испытуемых математического мышления, умений приводить математическую аргументацию и проводить математические доказательства, навыки постановки и решения различных задач. Поэтому основой второго и третьего уровней, позволяющих проверить более глубокое знание материала, служат тесты в виде логических цепочек [4]. Данный вид тестового задания позволяет выяснить степень усвоения учебного материала на уровне воспроизведения и умения применить его при решении прикладных задач.

Например, требуется восстановить логическую цепочку:



Для восстановления цепочки студент должен вывести условие параллельности двух прямых на плоскости. Цель данного задания – на основе полученного ответа сделать вывод о знании испытуемым взаимного расположения двух прямых на плоскости.

При восстановлении данной логической цепочки испытуемому необходимо использовать: свойство параллельных прямых – если прямые L_1 и L_2 параллельны, то угол φ между ними равен нулю;

формулу нахождения угла между двумя прямыми

на плоскости – $\text{tg } \varphi = \left| \frac{k_2 - k_1}{1 + k_1 k_2} \right|$; таблицу значений

тригонометрических функций важнейших углов – $\text{tg } \varphi = 0$; а также условие равенство нулю дроби – . Из последнего равенства получаем – условием параллельности двух прямых на плоскости является равенство их угловых коэффициентов. Проредав без ошибок все необходимые при выводе данного условия операции, получен верный ответ – вариант а).

Выполняя предложенное задание, студент демонстрирует умение логически мыслить, строить доказательства и выводить формулы, опираясь при этом на общую сумму школьных знаний.

Кроме того, тестовые задания в виде логических цепочек позволяют структурировать учебный материал по теме, устанавливать логические связи между понятиями и применять полученные теоретические знания при решении прикладных задач.

Например, в данном задании необходимо продемонстрировать знание основных определений теории матриц, а также методов вычисления ранга матрицы.



Восстановление данной цепочки необходимо начинать с ключевой ее части – понятия ранга матрицы. Если определить ранг матрицы как наивысший порядок отличных от нуля миноров этой матрицы, то для нахождения ранга необходимо перебрать все миноры матрицы. Однако в общем случае перебор всех миноров матрицы достаточно трудоемкий процесс, поэтому используют метод окаймляющих миноров, в результате которого находят базисный минор – отличный от нуля минор наивысшего порядка. Его порядок и равен рангу матрицы. Возвращаясь к данной цепочке, очевидно, что верным является вариант д).

Предложенный гомогенный нарастающий педагогический тест отвечает основным принципам контроля и оценки знаний студентов: индивидуального характера проверки знаний; систематичности; тематичности; дифференцированной оценки успешности; единства требований преподавателя к студентам; объективности [2]. Анализируя его результаты, преподаватель делает вывод не только о степени усвоения того или иного учебного материала, но и об уровне его усвоения. Студенты, успешно прошедшие только первый уровень могут рассчитывать лишь на удовлетворительную оценку, поскольку являются не готовыми к выводу формул, доказательству теорем, решению прикладных задач. Они имеют низкий уровень математической грамотности и не способны к освоению математического аппарата, необходимого для решения практических задач. Как правило, такие студенты характеризуются наличием общих представлений о роли высшей математики

в будущей профессиональной деятельности, неустойчивой мотивацией к развитию навыков самообразования, отсутствием логического мышления, стремлением выполнять действия по образцу. Если испытуемый выполняет задания второго и третьего уровней, то это говорит о более высоком уровне усвоения им учебного материала. В этом случае можно делать вывод об обладании студентом базовыми теоретическими знаниями в области высшей математики, умении проводить математические рассуждения, анализировать, обобщать и систематизировать математические знания с целью их дальнейшего применения, использовать имеющиеся знания при решении типовых задач, а также преобразовывать усвоенную информацию для решения задач практической деятельности. Такой студент отличается наличием учебно-познавательных и профессиональных мотивов в математической сфере, осознанием значимости математической подготовки для решения задач будущей профессиональной деятельности, стремлением к развитию навыков самообразовательной деятельности в профессиональной

сфере на основе математической подготовки, а также развитием логического мышления.

Выводы. Эффективность и результативность учебного процесса во многом определяется наличием разнообразных методов контроля. Универсальным методом контроля знаний при изучении высшей математики можно считать гомогенный нарастающий педагогический тест. Разнообразие тестовых заданий позволяет избегать быстрой утомляемости студентов и привыкаемости к заданиям одной формы. Расположение заданий по мере их усложнения способствует соблюдению индивидуального подхода к обучению каждого студента. С помощью нетрадиционных заданий в виде логических цепочек можно судить об уровне усвоения учебного материала. Предлагаемый подход к составлению теста универсален, поэтому может быть использован в других учебных дисциплинах.

В дальнейших исследованиях предполагается разработать методику организации контроля внеаудиторной самостоятельной работы студентов в процессе изучения высшей математики в условиях кредитно-модульной системы обучения.

Литература

1. Аванесов В. Форма тестовых заданий : [учебное пособие]. – [2-е изд.]. – М. : Центр тестирования, 2005. – 155 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : [підручник] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
3. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
4. Комиссаренко Е. В. Тест в виде логических цепочек как форма контроля знаний студентов в процессе изучения высшей математики / Е. В. Комиссаренко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. праць]. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 4 (57). – С. 168–174.

УДК 371.134

СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК МЕТОД ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ У ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ

Філоненко О.С.

У представленій статті зроблено аналіз методу спостереження, як основного інструменту в діагностичній діяльності вчителя. Розкрито значення неперервної педагогічної практики в оволодінні студентами вміннями і навичками спостерігати навчально-виховний процес.

Ключові слова: педагогічна діагностика, метод спостереження, педагогічна практика.

В статье сделан анализ метода наблюдения, как главного инструмента в диагностической деятельности учителя. Раскрыто значение непрерывной педагогической практики в овладении студентами умениями и навыками наблюдать за учебно-воспитательным процессом.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, метод наблюдения, педагогическая практика.

The author of the article examines the observation method as a main diagnostic means in teaching. Continuous pedagogical practice of students is considered to be an important factor in mastering the skills of observation in educational process.

Key words: pedagogical diagnostics, observation method, pedagogical practice.

Постановка проблеми. В сучасних умовах вчителю необхідно на якісно новому рівні здійснювати професійну діяльність, яка потребує глибокого вивчення як особистості дитини, так і закономірностей організації навчально-виховного процесу. Вчитель покликаний створювати педагогічні умови, за яких розкривається позитивний потенціал навчання, виховання і розвитку особистості. Сучасний учитель має володіти науковими методами дослідження ефективності навчально-виховного процесу та розвитку кожного вихованця.

Успішне розв'язання цих завдань професійної діяльності вчителя безпосередньо пов'язане з володінням ним педагогічною діагностикою. Уміння педагогічної діагностики вчителя є важливим інструментом психолого-педагогічного вивчення особистості дитини, рівня її науковості і вихованості, прогнозування динаміки розвитку учня та професійного самовдосконалення педагога, фактором підвищення ефективності педагогічного процесу.

Виклад матеріалу. Діагностика можлива за умови спостережливості педагога [6, с. 131]. Систематичне спостереження вчителя за своїми учнями вже є діагностичною діяльністю. В школі вчитель має можливість спостерігати за всім, що відбувається перед його очима. Інколи він бачить так багато, що може не помітити найголовнішого, бо "дивитись" ще не означає "спостерігати".

Уміння спостерігати за роботою кожного учня в класі – це початковий момент індивідуального підходу до учнів у шкільній роботі. У зв'язку з цим виникає питання про піднесення культури спостережливості вчителя.

Об'єктом спостереження повинні бути всі учні без виключення. Учитель повинен знати позитивні й негативні риси своїх учнів. Методи вивчення учнів впливають із різноманітних видів щоденної навчально-виховної роботи вчителя, головним серед яких є метод спостереження. Щоб вивчення кожного учня дало потрібні наслідки, треба здійснювати спостереження систематично, із самого початку навчання, а не "кампанійськими способами", пристосованими до закінчення певних періодів навчально-виховної роботи [4, с. 450–451].

Спостереження – це метод збору інформації шляхом відкритого або таємного сприйняття явищ з метою вивчення їх змін за певних умов та фіксації його результатів [9, с. 78].

Німецький учений К.Інгенкамп вважає, що спостереження вчителя за своїми учнями є головним методом педагогічної діагностики. Вчителі можуть використовувати цей метод майже постійно. Спостереження може бути визнаним як діагностичний метод лише в тому випадку, якщо воно:

- проводиться цілеспрямовано та системно;
- систематично планується і не є випадковим;

- супроводжується систематичним фіксуванням. Використання методу спостереження вимагає опори на принципи цілеспрямованості, константності та контролю [3, с. 19].

Ю.К.Бабанський стверджує, що метод спостереження лише тоді вірно відображає явища та процеси, які вивчаються, коли є чіткий план його проведення, в якому визначені об'єкт спостереження, його мета і завдання, час спостереження, тривалість та очікуваний результат, очікувані зміни в навченості та вихованості і безпосередньо в навчально-виховному процесі. План спостереження повинен відповідати на питання: за чим спостерігати, для чого спостерігати, коли та скільки часу спостерігати та чого можна очікувати в результаті проведеного спостереження.

Особливо цінну інформацію про учнів дає так зване включене спостереження, у якому вчитель бере активну участь у житті та діяльності вихованців, не привертаючи до себе особливої уваги. Для отримання повної інформації про учнів необхідно поєднувати спостереження з іншими методами педагогічної діагностики, як-от: бесіда, інтерв'ю, анкетування [2, с. 69; 73].

Вивчаючи поведінку дітей, М.Я.Басов розробив методику спостереження та загальні принципи формування вмінь проводити спостереження у педагогів-психологів. У цьому методі в якості вимірального інструменту виступає сам спостерігач, тому дуже важливо, щоб він володів технікою спостереження на високому рівні і в повному обсязі. Педагог не повинен сприймати дитину як "пасивний спостерігач", оскільки в даному випадку спостереження випадкові, нецілеспрямовані, тому – поверхневі. І тільки за умови переходу в позицію "активного спостерігача", істинного дослідника дитини педагог виконує спостереження на основі продуманого плану та серйозної попередньої підготовки. Спостереження як діагностичний метод характеризується формулюванням проблеми, вибором ситуацій для спостереження, визначенням якостей та особливостей поведінки учня, які повинні стати об'єктом спостереження, розробленою системою фіксування та записів результатів.

Учені А.А.Шаталов, В.В.Афанасьєв та І.В.Афанасьєва переконані, що за допомогою методу спостереження можна отримати широку інформацію про людину. Він є незамінним всюди, тому що для проведення спостереження не потрібна згода з боку тих, за ким ведеться спостереження та кооперування з ними.

На думку вчених, спостереження як діагностичний метод включає мету та схему. Якщо мета спостереження конкретна та визначена, то в такому разі виконується відбір тільки необхідних явищ і фактів. Головна мета спостереження – діагностика особистості дитини в усіх її проявах. Схема спостереження складається з переліку одиниць спостереження, способу і форми опису, явища, за яким спостерігають. Перш ніж розпочати спостереження, необхідно виділити певні сторони, окремі акти, які і є одиницями спостереження.

Дослідники виділяють загальні вимоги до запису спостереження:

- запис повинен фіксувати спостережуваний факт у тому вигляді, в якому він існував реально,

не підмінюючи його описом особистих вражень і різноманітних суджень спостерігача. Записувати потрібно тільки те, що відбувалось і яким чином (фотографічний запис);

- запис повинен фіксувати не тільки спостережуваний факт, але і те оточуюче середовище (тло), в якому воно проводиться;

- запис повинен за можливістю повною мірою та у відповідності з визначеною метою відображати реальність, яка вивчається.

Під час спостереження зазвичай використовують форми записів у вигляді протоколу або щоденника (можна використовувати і такі форми як кіно-, фото-, відеореєстрація).

Протокол є звичайною формою запису без рубрикацій. Він пишеться в процесі спостереження, тому бажано для прискорення запису використовувати умовні позначення.

Щоденник використовується при тривалих спостереженнях протягом місяців та років. Він ведеться в зошиті з пронумерованими сторінками та широкими полями для обробки записів. Вести записи бажано в процесі спостереження. Якщо це не завжди можливо, тоді слід хоча б зафіксувати найважливіші моменти, а деталі – відразу ж після закінчення спостереження.

Існує велика кількість різноманітних видів та форм спостереження. Найбільш поширеними видами є:

- **спостереження хронологічні**, до яких відносяться лонгитюдні (проводяться протягом тривалого часу та вимагають постійного контакту спостерігача та спостережуваного об'єкту); періодичні (проводяться протягом визначених, точно встановлених проміжків часу); одиничні або одноразові (зазвичай представлені у вигляді опису окремого випадку);

- залежно від ситуації **спостереження можуть бути польовими** (в природних умовах життя того, за ким спостерігають), **лабораторними** (об'єкт спостерігається в штучних умовах) та **спровокованими** в природних умовах;

- залежно від позиції спостерігача відносно об'єкта **спостереження** може бути **відкритим або прихованим, спостереженням збоку і включеним** (дослідник є членом групи, повноправним її учасником). **Включене спостереження**, як і **спостереження збоку**, може бути відкритим і прихованим (коли спостерігач діє інкогніто) [8, с. 39–41].

Перелічені види спостереження не протистоять одне одному і в реальному конкретному дослідженні можуть поєднуватись.

Потрібно підкреслити, що метод спостереження є досить трудомістким і складним діагностичним інструментом, який вимагає від спостерігача великого професійного досвіду й спеціальної підготовки.

Спостереження має свої недоліки, пов'язані з тим, що на його результати мають вплив особисті особливості спостерігача. Н.В.Клюєва виділила помилки спостереження, пов'язані з особистістю спостерігача:

- "ефект ореолу" пов'язаний зі схильністю спостерігача до узагальнення поведінки учня, за яким ведеться спостереження (спостереження за дитиною на уроці переноситься на її поведінку взагалі);

- помилка “неправдивого погодження” означає, що спостерігач керується думкою інших про дитину (“всі так кажуть”);

- помилка “середньої тенденції” пов’язана зі схильністю орієнтуватися на типові, середньо-статистичні для кожної людини прояви поведінки, а не відмінні від звичайних форм (знання про те, що хлопці в середньому більш активні, ніж дівчата, може вплинути на хід спостереження за особливостями відносин дітей різних статей);

- помилка “першого враження” є результатом переносу стереотипів сприймання, які склались про спостережуваного учня.

Сформулюємо правила, під час дотримання яких ефективність методу спостереження підвищується:

- проводити численні систематичні спостереження даного факту в різноманітних ситуаціях, що дозволить відокремити випадкові збіги від стійких закономірних зв’язків;

- не робити поспішних висновків, обов’язково висувати й перевіряти альтернативні припущення відносно тієї реальності, яка стоїть за фактом, що спостерігається;

- не відривати окремі умови виникнення факту, що спостерігається, від загальної ситуації; розглядати їх у контексті загальної ситуації;

- намагатися бути неупередженим;

- оцінювати одного досліджуваного повинні кілька спостерігачів (не менше 2 осіб), і кінцева оцінка повинна формуватись на основі їх спостережень, при цьому судження кожного повинні бути незалежними [7, с. 19].

Майбутній учитель у процесі педагогічної практики починає оволодівати методикою спостереження, формувати вміння його проводити, виховувати в собі потребу в процесі спостереження вивчати навчально-виховний процес майбутній вчитель починає в процесі педагогічної практики. Під час спостереження студенти-практиканти накопичують враження, педагогічні факти зі шкільної практики, наочні уявлення про навчально-виховний процес.

Педагогічна практика студентів науковцями визначається як: спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів (С.У.Гончаренко); сполучна ланка між теоретичним навчанням студента і його майбутньою самостійною професійною діяльністю в школі (О.О.Абдулліна, З.І.Васильєва); складова психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, у процесі якої вони оволодівають необхідними вміннями і навичками (Л.В.Комаровська, І.Ф.Харламов); засіб розвитку пізнавальної і творчої активності майбутнього вчителя (Є.І.Коваленко, Л.С.Нечипоренко, Г.В.Троцько). Педагогічна практика розглядається, з одного боку, як важлива складова професійної підготовки майбутніх учителів, спрямована на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності в школі, з іншого – як засіб творчого розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя, формування у нього професійно значущих якостей і готовності до інноваційної педагогічної діяльності [5, с. 307].

Спостерігаючи за педагогічним процесом, майбутні вчителі ознайомлюються з особливостями спостереження як важливого методу педагогічної діагностики, методу пізнання суті педагогічних явищ на основі безпосереднього сприймання їх, оволодівають методикою спостереження, що має велике значення для формування діагностичного підходу до педагогічних явищ.

Організовані в процесі педагогічної практики систематичні та цілеспрямовані спостереження студентів за діяльністю вчителя та учнів сприяють розвитку їхньої педагогічної спостережливості – здатності за зовнішніми ознаками, на перший погляд непомітних явищах, зрозуміти дитину, зміни в його поведінці, формують уміння бачити педагогічні факти, визначають розуміння розвитку педагогічних явищ [1, с. 107–108].

Уміння спостерігати за учнями, дитячим колективом, діяльністю вчителів у процесі педагогічної практики послідовно розвивається у студентів від першого до випускного курсів; ускладнюються програми вивчення (від вивчення окремих проявів і особливостей особистості та колективу до їх комплексного вивчення).

Відповідно до навчального плану підготовки фахівців (освітньо-кваліфікаційний рівень “спеціаліст”) у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя передбачено такі основні види педагогічної практики студентів у загальноосвітніх навчальних закладах:

- ознайомча практика в 1–4 класах загальноосвітньої школи (I курс, 2 місяці без відриву від навчання);

- психолого-педагогічна практика (II курс, 1 тиждень);

- виховна практика в літніх оздоровчих таборах (III курс, 4 тижні);

- педагогічна практика в 5–9 класах загальноосвітньої школи (IV курс, 6 тижнів);

- стажувальна практика в 10–12 класах загальноосвітньої школи (V курс, 8 тижнів).

Згідно з наскрізною програмою педагогічної практики студент-практикант повинен оволодіти багатьма педагогічними вміннями, серед яких “уміння спостерігати та аналізувати навчально-виховну роботу, коригувати її”.

Ознайомча практика є початковим компонентом неперервної педагогічної практики студентів. Студент-першокурсник має можливість здійснювати загальне спостереження за діяльністю вчителя, діяльністю та поведінкою учнів на уроці та під час перерви. Відвідавши урок, він проводить одиничне спостереження, на основі якого відмічає кількість відведеного вчителем часу на: організацію дітей до навчання, перевірку домашнього завдання, пояснення нового матеріалу, закріплення вивченого на уроці, підведення підсумків уроку, пояснення домашнього завдання. На основі спостереження студент-першокурсник вчиться аналізувати педагогічну та діагностичну діяльність учителя у безпосередніх умовах навчально-виховного процесу. Спостережувані факти та явища студент фіксує у щоденнику.

Психолого-педагогічна практика студентів II курсу – важливий етап їх професійної підготовки. Виконуючи завдання з педагогіки, студенти мають можливість

пов'язати теоретичні положення, що засвоюються ними під час вивчення курсу "Педагогіка" з практикою. Студенти на основі спостереження повинні визначити, як вчитель реалізує в навчально-виховному процесі основні дидактичні принципи, які методи навчання застосовує на уроці, як реалізує зміст виховання. Спостерігаючи за діяльністю вчителя, студенти ведуть протокольний запис уроків і відзначають його вміння враховувати вік дітей, специфіку предмету, а також звертають увагу на методи та прийоми, які він використовує для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, їх творчої активності, занотовують яким чином учитель досягає реалізації освітньої, розвивальної та виховної мети уроку.

Виховна практика студентів III курсу є важливою ланкою в системі профільної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Це перша практика студентів університету, в процесі якої поєднуються теоретичні знання з організацією самостійної педагогічної роботи з повною відповідальністю за життя, фізичне, психічне та моральне здоров'я дітей у літньому таборі, їх повноцінний відпочинок і розвиток. Виховна практика це початок застосування методу включеного спостереження, коли студент спостерігає за дітьми в процесі спільної діяльності у створенні, розвитку та об'єднанні тимчасового дитячого колективу. Завданням спостереження стає не просто фіксація зовнішніх дій самих по собі, а розкриття їх внутрішнього змісту. Отримані в процесі спостереження дані студент записує у щоденнику. Ведення щоденника допомагає формувати вміння бачити кожну дитину у взаємовідносинах з друзями та колективом, прослідкувати динаміку розвитку дитячого колективу та особистості дитини.

Формування вмінь і навичок спостереження навчально-виховного процесу та аналізу його результатів продовжується у студентів у період педагогічної практики на IV курсі та стажувальної – на V курсі. Діяльність студентів у процесі цих практик є аналогом професійної діяльності вчителя, оскільки вона організовується в реальних умовах закладів освіти та виховання. Під час практики студенти є активними учасниками навчально-виховного процесу у усій його багатогранності та складності і саме це дає можливість використовувати різні види

спостереження (одиночні, періодичні, відкриті, приховані, включені).

Ефективність спостереження в процесі формування діагностичних умінь підвищується, якщо студенти бачать різні варіанти рішення тієї або іншої педагогічної задачі з урахуванням особливостей класу, індивідуальних особливостей учнів, конкретних умов роботи (наприклад, студенти спостерігають два варіанти уроків на одну і ту ж саму тему в різних класах).

На практиці в школі студент-практикант починає розуміти, що спостереження для вчителя – це провідний метод у вивченні навчально-виховного процесу. Вчителі постійно використовують цей метод, спостерігаючи за діяльністю дітей та вивчаючи роботу своїх колег [1, с. 109].

У процесі педагогічної та стажувальної практики студент веде щоденник психолого-педагогічних спостережень, де відображає свої спостереження з обов'язковим аналізом, роздумами, висновками. Педагогічний щоденник виступає як засіб зв'язку теорії з практикою. На навчальних заняттях з педагогічних і психологічних дисциплін використовуються спостереження, зроблені під час практики, аналізується цікавий педагогічний досвід, обговорюються складні педагогічні ситуації.

Висновок. Спостереження – це цілеспрямоване сприймання педагогічного явища, в процесі якого дослідник отримує конкретний фактичний матеріал. Спостереження проводиться поетапно: визначаються мета і завдання, обирається об'єкт, предмет і ситуація, спосіб спостереження, який найменше впливає на спостережуваний об'єкт і найкраще забезпечує накопичення необхідної інформації. Обирається спосіб реєстрації спостережуваного об'єкту та обробляється й інтерпретується отримана інформація.

Неперервна педагогічна практика дає можливість майбутнім учителям формувати вміння спостерігати навчально-виховний процес, використовувати спостереження як важливий метод педагогічної діагностики і метод пізнання суті педагогічних явищ, оволодівати методикою спостереження, що має велике значення для формування діагностичного підходу в педагогічній діяльності.

Література

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
5. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : дис. ... канд. пед. наук / С. М. Мартиненко. – К., 2009. – 476 с.
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навчальний посібник] / Н. Є. Мойсеюк. – [5-те вид., доп. і перероб.]. – К., 2007. – 656 с.
7. Педагогическая психология : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. В. Клюевой]. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
8. Шаталов А. А. Психолого-педагогическая диагностика образовательного процесса : [учебно-методическое пособие] / А. А. Шаталов, В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева и др. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 133 с.
9. Щеглова С. Н. Неопитувальні методи вивчення дитинства / С. Н. Щеглова // Педагогічна діагностика. – 2005. – № 6. – С. 78.

УДК 372.851

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Гончарова О.Н., Касаткин Д.А.

У статті розглянуто цілі інформатизації освіти, виділено можливі напрямки їх реалізації. Надані визначення поняттям нових інформаційних технологій, засобів інформаційних технологій. Наведено класифікацію засобів і систем нових інформаційних технологій у системі дистанційного навчання та їх дидактичних властивостей.

Ключові слова: інформатизація освіти, інформаційні технології, засоби навчання, дистанційне навчання.

У статье рассматриваются цели информатизации образования, выделяются возможные направления их реализации. Приводится классификация средств и систем новых информационных технологий в системе дистанционного обучения и их дидактические свойства.

Ключевые слова: информатизация образования, информационные технологии, средства обучения, дистанционное обучение.

The article outlines the goals of informatization of education and identifies possible ways of their achievement. The authors suggest definitions of the concepts of new information technologies and learning aids, describe their didactic features and give their classification in the system of distance learning.

Key words: informatization of education, information technologies, learning aids, distance learning.

Информатизация, как ведущая тенденция социально-экономического прогресса развитых стран, является объективным процессом во всех сферах человеческой деятельности, в том числе образовании. Информатизация образования, как составная часть этого процесса представляет собой систему методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения и использования информации в интересах ее потребителей. Цель информатизации образования состоит в глобальной интенсификации интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных технологий (НИТ).

Наше исследование связано с реализацией основных положений закона Украины “Об образовании”, направлениями Государственной программы “Образование” (Украина XXI век) [1], Концепции информатизации образования [2], Концепции развития национального послесреднего образования Украины.

В качестве главных направлений перехода к образовательной парадигме для условий начала XXI века рассматривают:

- фундаментализацию образования на всех уровнях;

- реализацию концепции опережающего образования, ориентированного на условия существования человека в информационном обществе;

- формирование системы образования как непрерывного образования на протяжении всей жизни человека;

- внедрение методов инновационного и развивающего образования на основе использования перспективных информационных технологий;

- повышение доступности качественного образования путем развития системы дистанционного обучения и средств информационной поддержки процесса современными информационными и телекоммуникационными технологиями.

Таким образом, одним из важнейших механизмов, затрагивающий все основные направления реформирования системы образования на Украине, является ее информатизация. Основой перехода от индустриального этапа развития общества к информационному являются новые информационные технологии (НИТ). Информатизация образования позволит в конечном итоге эффективно использовать следующие важнейшие преимущества НИТ:

- возможность построения открытой системы образования, обеспечивающей каждому индивиду собственную траекторию обучения;

- коренное изменение организации процесса познания путем смещения его в сторону системного мышления;

- создание эффективной системы управления информационно-методическим обеспечением образования;

- эффективную организацию познавательной деятельности обучаемых в ходе учебного процесса;

- построение, развитие и совершенствование систем дистанционного образования (ДО) различного уровня.

Кроме того, новые информационные технологии позволяют решать ряд принципиально новых дидактических задач:

- изучать явления и процессы в микро- и макромире, внутри сложных технических и биологических систем на основе использования средств компьютерной графики и компьютерного моделирования;

- представлять в удобном для изучения масштабе времени различные физические, химические, биологические и социальные процессы, реально протекающие с очень большой или очень малой скоростью.

Научный подход к решению проблем информатизации образования ставит ближайшей целью информатизации задачу овладения обучающимися комплексом знаний, навыков, умений, выработки качеств личности, обеспечивающих успешное выполнение задач профессиональной деятельности и комфортное существование в условиях информационного общества.

В соответствии с целью можно выделить следующие возможные направления их реализации:

- внедрение средств НИТ в образовательный процесс;

- повышение уровня компьютерной (информационной) подготовки участников образовательного процесса;

- системная интеграция информационных технологий в образовании, поддерживающих процессы обучения, научные исследования и организационного управления (совершенствование организации и управления учебным процессом на базе НИТ, проведение научно-исследовательской работы обеспечивающего характера и др.).

Положительная реализация этих направлений позволит успешно развивать и совершенствовать средства дистанционного обучения (СДО).

Наиболее полное исследование НИТ применительно к ДО проведено А.Н.Тихоновым и А.Д.Иванниковым [4]. Это исследование стало классическим. Приведем полностью список НИТ под названием "Технологии дистанционного обучения":

- 1) электронная почта; 2) телеконференции по ЭП; 3) мэйл-серверы; 4) электронные доски объявлений; 5) телеконференции в оперативном режиме; 6) электронные библиотеки; 7) доступ к базам данных через электронную почту; 8) голосовая почта; 9) видеокассеты; 10) электронные учебники; 11) лазерные диски; 12) трансляция лекций по телевидению; 13) трансляция лекций по телевидению, с обратной связью по телефону; 14) телеконференции.

В приведенной классификации, с нашей точки зрения, смешано понятие средства информационных технологий, которое является составной частью НИТ и само понятие НИТ. Например, лазерные диски и видеокассеты являются средствами, а трансляция лекций по телевидению уже технологией. Кроме того, к настоящему моменту времени появились новые возможности и средства, поэтому список 1994 года можно считать неполным.

Для правильного и однозначного понимания дальнейших рассуждений и выводов необходимо дать определение таким понятиям, как информационные технологии, средства информационных технологий.

Наиболее приемлемой для СДО, по мнению автора, является трактовка термина, приведенная М.И.Жалдаком. Под информационными технологиями понимается совокупность методов и технических средств сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющие знания людей и развивающая их возможности по управлению техническими и социальными процессами. Под средствами новых информационных технологий (СНИТ) традиционно принято подразумевать понятие, сформулированное И.В.Роберт [3], – "программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной техники современных средств и системах телекоммуникаций, информационного обмена, аудио- и видеотехники и т.п., обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации".

В настоящее время разработано и эксплуатируется значительное число СНИТ, парк которых меняется почти ежегодно.

Педагогические цели использования СНИТ, это:

- интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса;

- многоаспектное развитие обучаемого;
- подготовка выпускников вузов к жизни в условиях информационного общества;

- реализация социального заказа, обусловленного процессами информатизации современного общества.

Нами разработан структурированный список СНИТ. За основание типологизации взят способ передачи и представления учебной информации. В списке средства НИТ сгруппированы в группы по трем основаниям, условно названным А-аудио, V-видео, Р-текст. Здесь же указаны в скобках типовые организационные формы проведения занятий, в которых целесообразно использовать указанные средства НИТ: лекции (л), семинары (с), установочные занятия (у), экзамены (э), консультации (к), зачеты (з), тесты (т).

Приведенные объекты классификации являются технологиями в "технократическом понимании", но не технологиями обучения, т.к. последние включают в себя в качестве основы методы, средства и формы обучения. В традиционном понимании вузовской дидактики СНИТ – это аналоги ТСО (технических средств обучения).

Средства и системы новых информационных технологий в системе дистанционного обучения:

А: радио (л); радиотрансляционная сеть (л, у); телефон (к); аудиозапись (л, у, с); аудиоконференция (с, у, к); голосовая почта (к).

В: телевидение с голосовой обратной связью (л, с, у); телевидение с обратной связью по электронной почте (л, с, к, у); медленно-сканирующее телевидение (л, у); телевизионные видеоконференции (л, с, у); видеоконференцсвязь (л, с); видеотелефон (л, э); видеозапись на магнитных носителях (с).

Р: электронная почта (к, т); компьютерные конференции в реальном времени (т, л, с, к); факс (к); традиционная почта (к, т); электронная доска объявлений (с, к); ТВ-информ (т, л, к).

Очевидно, что компьютеры в мультимедийной комплектации входят во все группы. Необходимо отметить, что СНИТ по своим дидактическим свойствам активно воздействует на все компоненты системы обучения; цели, содержание, методы и организационные формы обучения и позволяют ставить и решать значительно более сложные и чрезвычайно актуальные задачи педагогики – задачи развития человека, его интеллектуального, творческого потенциала, аналитического, критического мышления, самостоятельности в приобретении знаний, работе с различными источниками информации. В отличие от обычных технических средств обучения (традиционных ТСО) СНИТ позволяют не только ставить задачу передать обучающемуся как можно большее количество готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, умений, навыков, а развивать интеллектуальные творческие способности, их умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации.

Необходимо определить место и роль СНИТ в учебном процессе, пропагандировать уникальные педагогические возможности, которые можно решать с их помощью. С нашей точки зрения, преподаватели-предметники для успешного целенаправленного использования в учебном процессе СНИТ должны знать общее описание принципов функционирования и дидактических возможностей этих средств, а затем, исходя из своего опыта, рекомендаций, “встраивать” их в учебный процесс. Ограничение объема статьи не позволяет дать описание всех приведенных средств НИТ. Мы ограничимся анализом дидактических характеристик средств НИТ, которые находят применение в СДО при использовании компьютерных сетей и, кроме того, использовались в опытно-экспериментальной работе.

Электронная почта

Электронная почта (ЭП, E-mail) относится к средствам дистанционного доступа. ЭП позволяет пользователям (преподавателям, обучающимся) обмениваться текстовыми и графическими сообщениями. ЭП позволяет пользователям работать асинхронно, т.е. в удобное для себя время в “нереальном” (отложенном, off-line) масштабе времени.

С дидактической точки зрения, с помощью электронной почты можно организовать так называемые “виртуальные учебные классы”. Таким образом, ЭП может быть использована для

невербального общения участника учебного процесса. Важным свойством СДО является то, что в процессе применения почты абоненты не обязательно должны находиться на месте в момент связи, т.е. реализуется асинхронный обмен информацией. Обучающиеся при дистанционном обучении могут использовать электронную почту консультации с преподавателем и взаимообучения при обмене информацией друг с другом.

Целесообразно также использование ЭП для проведения электронной лекции, когда обучающимся с помощью электронной почты пересылается текст лекции в электронном виде, а затем проводятся консультации по электронной почте.

Таким образом, ЭП может найти широкое распространение в образовательном процессе.

Электронные конференции

Электронные конференции (ЭК), или, как их часто называют, компьютерными конференциями, позволяют получать на мониторе компьютера пользователя, как минимум, тексты сообщений, передаваемых участниками “конференции”, находящимися на различных расстояниях друг от друга. Дидактические свойства определяются возможностью обмена текстово-графической информацией между участниками образовательного процесса.

Телеконференцсвязь и видеотелефон

Эти средства НИТ обеспечивают возможность двухсторонней связи между преподавателем и обучающимися. При этом происходит одновременная двухсторонняя передача видеоизображения, звука и графических иллюстраций. Все это можно наблюдать одновременно в трех окнах на экране каждого монитора абонентов (преподавателей и обучающихся). При групповых занятиях в большой аудитории имеется возможность проецировать изображение монитора компьютера на большой экран с помощью, например, жидкокристаллического или иного проекционного устройства.

Дидактические свойства НИТ этого класса включают в себя возможность передачи в реальном времени изображения, звука, графики и их представления обучающимся для учебных целей. Эти свойства позволяют в полной мере применить в учебном процессе такие хорошо оправдавшие себя в традиционном обучении формы, как лекции, семинары и контрольные.

Подводя итоги можно сделать следующие выводы. Для эффективного применения в учебном процессе СНИТ необходима их систематизация.

В связи с бурным развитием микроэлектроники появляется все больше и больше средств новых информационных технологий (СНИТ). Число средств и систем НИТ, которые применяются или могут быть применены в системе образования более сотни. Они обладают уникальными характеристиками, которые обеспечивают дидактические возможности для системы образования:

- хранения, воспроизведения в диалоговом режиме текстовой, графической, аудио/видео информации;
- передачи и приема (обмена) этой информацией между пользователями, объединенными

телекоммуникациями по различным каналам связи, при различных схемах связи (“каждый с каждым”, “один со всеми” и др.), в реальном и продолженном времени (off-line и on-line);

• использования программных продуктов учебного назначения в учебном процессе на рабочем месте и передача их на расстояние;

• дистанционный доступ к удаленным базам данных и вычислительным ресурсам.

В перспективе целесообразно дополнить и откорректировать созданную систематизацию, т.к. средства новых информационных технологий постоянно совершенствуются и пополняются новыми возможностями.

Література

1. Державна національна програма “Освіта”. “Україна XXI століття”. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Концепція програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп’ютеризації сільських шкіл // Комп’ютер у школі та сім’ї. – 2000. – № 3. – С. 3–10.
3. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании / И. В. Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
4. Тихонов А. Н. Технологии дистанционного обучения / А. Н. Тихонов, А. Д. Иванников // Высш. образование в России. – 1994. – № 3.

УДК 37.026.5

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ МЕДІА-ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ВНЗ МНС УКРАЇНИ

Гуріненко І.Ю.

У статті автор, проаналізувавши поняття “міжпредметні зв’язки” та “інтеграція в освіті”, зосереджує увагу на забезпеченні міжпредметного дидактичного середовища за допомогою медіа-засобів навчання в навчально-виховному середовищі ВНЗ МНС України.

Ключові слова: медіа-засоби навчання, інтеграція в освіті, міжпредметні зв’язки.

В статье автор, проанализировал понятия “межпредметные связи” и “интеграция в образовании”, концентрирует внимание на обеспечении межпредметной дидактической среды с помощью медиа-средств обучения в учебно-воспитательном процессе ВУЗ МЧС Украины.

Ключевые слова: медиа-средства обучения, интеграция в образовании, межпредметные связи.

Upon analysis of the concepts of “interdisciplinary connections” and “integration in education”, the author highlights the importance of maintaining interdisciplinary didactic environment via educational media in educational process at Higher Schools of the Ministry of Emergency Situations of Ukraine.

Key words: media technologies in education, integration in education, interdisciplinary connections.

Постановка наукової проблеми та її значення. Науковий поступ, технологізація всіх галузей народного господарства та побуту, зростання впливу інформації на життя людства та кожної людини зокрема, стали наслідком інтенсивного процесу особистого накопичення відомостей в усіх без винятків сферах діяльності. Дуалізм цієї ситуації нині постав перед вченими, і освітянами зокрема, в усій своїй очевидності. Нескінченні потоки інформації змушують педагогів щоразу перебувати у вирі подій, відчувати пульс часу, помічати найтонші зміни настроїв та віянь економіко-політичних подій, освоювати новітні технології з метою удосконалення навчально-виховного процесу. Водночас у гонитві за всеохопністю існує ризик того, що все нове, зрештою, залишиться тягарем так і не освоєної цілини знань. Як слушно зауважив сучасний філософ Ю.Терещенко, педагогіка “наразі... є здебільшого набором методичних рекомендацій, а не всебічною розвиненою системою знань. ... настав час для безпосередніх перетворень науково-теоретичних набутоків на інструментарій повсякденної освітянської практики” [10, с. 9–8].

Медіа-освіта як відносно новий для української наукової думки напрям педагогіки нині переживає еволюцію від теорії до практики. Надбаннями

науковців на цьому шляху стають розробка та викладання медіа орієнтованих дисциплін у курсі шкільної підготовки, уведення терміну “медіа-засоби навчання”, визначення його змісту та дидактичних умов використання в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, зокрема галузі МНС України. Медіа-засоби навчання, наділені інформативністю, доступністю, широтою тематики і зручністю у використанні, здійснюють виховний, культуротворчий, соціалізуючий вплив, який, у свою чергу, тісно пов’язаний з дидактичними принципами наочності, доступності, послідовності, та забезпечують систематизований міжпредметний зв’язок. Кожний із зазначених дидактичних принципів у контексті всебічної характеристики медіа-засобів навчання потребує детального самостійного вивчення, адже, як зазначав видатний дидакт Я.А.Коменський: “Великий предмет видно навіть здалеку, а малі лише тоді, коли до них підійти ближче, і якщо їх розглядати один за одним” [4, с. 54].

Недостатньо розроблені питання щодо дидактичних умов використання у навчально-виховному процесі медіа-засобів навчання зумовлюють актуальність та практичну потребу у подальших дослідженнях зазначеного русла, зокрема з точки зору забезпечення міжпредметних

зв'язків шляхом використання медіа-засобів навчання у ВНЗ МНС України.

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми. Обґрунтовуючи термін “медіа-засоби навчання” ми проаналізували праці вітчизняних та зарубіжних дослідників, у яких розкриваються питання медіа-освіти (С.Ауфенангер, Д.Баррі, Б.Бахмаєр, Р.Ла Бордері, К.Безелґет, Д.Букінґем, К.Ворсноп, Б.Потятиник, Ж.Жакіно, Ж.Гоне, Д.Консідай, Р.К'юбі, О.Короченський, С.Кроуфорд, О.Мурюкіна, Л.Мастерман, Г.Оникович, К.Тайнер, Х.Ніезіто, Ю.Усов, О. Федоров, Р.Хобс, Е.Харт, І.Челишева та ін.). Від теорії медіа-освіти науковці перейшли до досліджень вужчих напрямів, зокрема до методики формування медіа-культури, викладання медіа орієнтованих дисциплін тощо. Утім, незважаючи на численність розвідок окресленої проблеми цього напрямку та увагу науковців щодо використання в навчальному процесі матеріалів преси (А.Онкович, Г.Онкович, Н.Саєнко, О.Сербенська, В.Усата, І.Чемерис, та ін.), кіно (Є.Іванов, В.Комов, Т.Меженіна, С.Неделіна, Т.Осіна, Д.Субботін, С.Пензін, О. Федоров, Л.Шиян, Ю.Усов), електронних медіа (В.Мантуленко) залишається нез'ясованою низка питань: не узагальнено обґрунтування дидактичних умов використання медіа-засобів навчання, не здійснена їх класифікація, не сформульовані вимоги до змісту таких завдань.

Міжпредметні зв'язки як “взаємна узгодженість навчальних програм, зумовлена системністю наук та дидактичною метою” [9, с. 242], перебували в колі наукових інтересів таких українських дослідників, як Н.Андреева, О.Бандура, Л.Демінська, О.Єфремова, Н.Захарова, Л.Ковальчук, Н.Лесняк, С.Рибак, Н.Тарарак, О.Тесленко, Л.Турищева, І.Шевчук та ін. У працях названих педагогів здебільшого звертається увага на важливість та доцільність міжпредметного дидактичного середовища, переважно йдеться про шляхи забезпечення міжпредметних зв'язків у курсі окремих дисциплін як-от: математики, фізики, хімії, біології, літератури тощо.

Формулювання мети та завдань статті. На жаль, зазначені дослідження повною мірою не розкривають сутність питання щодо дидактичних умов забезпечення міжпредметних зв'язків за допомогою медіа-засобів навчання як під час викладання окремих тем у курсі навчальних предметів, так і в навчально-виховному процесі ВНЗ МНС України в цілому. У цьому фрагменті нашого дослідження ми ставимо перед собою за мету проаналізувати поняття “міжпредметні зв'язки” та “інтеграція в освіті”; зосередити увагу на (дидактичних умовах) або способах реалізації міжпредметних зв'язків за допомогою медіа-засобів навчання в навчально-виховному середовищі ВНЗ МНС України.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. У сучасній психолого-педагогічній науковій літературі, проаналізованій нами (В.Ільченко, Я.Коменський, Л.Кукевич, Г.Онкович, П.Підкасистий, В.Сухомлинський, Ю.Терещенко, В.Шиян та ін.), терміни “міжпредметні зв'язки” та “інтеграція знань” вживаються без акцентування уваги на тлумаченні їхньої сутності, тобто, як давно зрозумілі та

загальноживані поняття. Однак, розглядаючи між-предметні зв'язки, з точки зору дидактичних завдань навчального процесу у вищій школі, вважаємо за доцільне розмежувати ці поняття, з метою уникнення подальшого ототожнення термінів.

Варто обґрунтувати характеристику підходів до динаміки поняття інтеграція. Це термін латинського походження: *integer* – цілий, незайманий [2, с. 309]. Сучасні перекладні словники подають тлумачення *integration* – об'єднання, укрупнення; надавати цілісності, об'єднувати [6, с. 372]. Аналіз підходів до розуміння наукового поняття інтеграції слід почати з матеріалу, поданого в енциклопедії. Інтегрований підхід в освіті пояснюється як такий, “що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність” [1, с. 356]. Мета та завдання інтеграційного підходу в освіті, на думку В.Ільченко, зводиться до “цілісності знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність, природу, з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми. Інтеграційні підходи реалізуються під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосування методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовує навчальний процес на об'єднання знань” [Там само].

Інтеграція в освіті має на меті унаочнити та систематизувати загальні закономірності, положення, ідеї тощо на перетину різних наук. У такому поясненні вбачаємо ідеї Я.Коменського, який, викладаючи свої думки, зазначав, що “частини будь-якої речі можна показувати, спостерігати і пізнавати у три способи: 1) розібравши, 2) склавши, 3) порівнявши з іншими (по-грецьки називається – аналізом, синтезом і синкретизмом)” [3, с. 556]. З об'єднанням (укрупненням) складових елементів окремих дисциплін одночасно відбувається процес фундаменталізації освіти, типовий для періоду до науково-технічної революції, коли кількість накопичених знань зумовила тематичне розмежування та поділ наук за напрямками.

З огляду на тенденцію останнього десятиріччя щодо тяжіння вітчизняного освітнього простору до європейського співтовариства, пошуків інноваційних технологій навчання, поняття інтеграції привертає увагу науковців та розглядається як “загальнокультурна тенденція” [1, с. 356]. Пояснення цього знаходимо в тому, що “інтеграційні підходи в навчанні дозволяють узгодити особисті й професійні устремління студентів; допомогти їм у формуванні самооцінки й забезпечити підвищення якості підготовки фахівців” [7, с. 73.]. Тобто інтеграція в освіті зумовлена потребою цілісності знань, умінь та навичок професійної майстерності.

Отже, у процесі аналізу науково-педагогічних джерел встановлено існування як широкого (перспектива, ідея та мета освітнього процесу), так і вужчого (як заняття, побудоване за принципом синтезу матеріалу, взятого з різних навчальних дисциплін) тлумачення поняття “інтеграції в освіті”.

На відміну від інтеграції, міжпредметні зв'язки поняття значно вужче, конкретніше. Міжпредметне дидактичне середовище в середині кожної дис-

ципліни і на кожному занятті є умовою та потребою навчально-виховного процесу, адже як зазначав В.Сухомлинський, пошук точок зіткнення з матеріалом з інших предметів це хоч і необхідна, але не достатня умова, позаяк “найглибші зв’язки ... лежать не стільки в змісті фактичного матеріалу, скільки в характері розумової праці” [9, с. 53].

Суттєва розбіжність, на наш погляд, у поняттях “міжпредметних зв’язків” та “інтеграції в освіті” полягає в тому, що перші – орієнтовані на системність знань, внутрішній взаємозв’язок як кінцеву мету, натомість об’єднання тем, розведених в окремі навчальні дисципліни, своєрідний крок у минуле, коли в освіті ще не з’явилася тенденція до предметної системності, структурованості навчальних курсів. За такої умови потреба в міжпредметних зв’язках зникає. У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу вислів Я.Коменського, який зазначав: “Наша думка не може звернутися одночасно до кількох речей. Очевидно, що той, хто одночасно робить кілька справ, жодного з них не робить правильно” [3, с. 555]. Разом з тим дидакт вказував на важливість єдності знань, внутрішню взаємозалежність та чіткість у зв’язках: “Упорядкування речей необхідне для того, щоб можна було поспостерігати, що частини речі взаємопов’язані, та запам’ятати їх так само точно, як вони йдуть одна за одною. ... Якщо вони залишаються в ізоляції, то перетворюються в плутанину без складу та ладу, якщо ж їх привести у певний порядок, то вони краще підійдуть один до одного, відразу стануть зрозумілими, й закарбуються в пам’яті” [Там само, с. 562].

В.Шиян розглядає міжпредметні зв’язки як взаємоузгодженість між навчальними програмами та зазначає, що внутрішні зв’язки “досягаються, поперше, послідовним викладанням, по-друге, забезпечують логічність переходу від однієї науки до іншої” [11, с. 41].

Міжпредметні зв’язки також є вагомим фактором підвищення якості освіти. Можна підтримати думку Л.Кукевич, щодо міжпредметних зв’язків, які “становлять необхідний компонент систематичності навчання, що разом з іншими дидактичними принципами є важливою умовою забезпечення високого рівня знань, умінь і навичок... Налагодження системи міжпредметних зв’язків сприяє забезпеченню узгодженості й наступності у викладанні, якісному засвоєнні навчального матеріалу, дає змогу підвищити зацікавленість студентів до навчання, підвищити рівень навчальних досягнень, вирішуючи кінцеву мету – формування висококваліфікованого фахівця [5, с. 96–97].

На нашу думку, міжпредметні зв’язки як дидактичний принцип є вимогою та умовою під час викладання медіа орієнтованих дисциплін з використанням медіа-засобів навчання. Визначаючи медіа-засоби навчання як групу матеріальних об’єктів, спеціально створених або відібраних з матеріалів засобів масової інформації, призначених для використання в навчально-виховному процесі, ми звертаємо увагу на вже закладений від самого початку їхній зв’язок з фактами доволишньої дійсності. Водночас інформативна насиченість медіа-текстів у кількісному вимірі визначається здатністю розуміння повідомлення кожною

конкретною людиною, і залежить від її психофізіологічного, інтелектуального, морального розвитку, типу мислення (творчий чи аналітичний) тощо. Тобто, не ставлячи за мету пояснення цієї сентенції у цьому фрагменті нашого дослідження, ми зазначаємо, що будь-який медіа-текст може мати такий потенціал, який у ньому побачить дидакт, адаптуючи до поточних потреб навчально-виховного процесу ВНЗ. Пошук у цьому разі міжпредметних зв’язків залежить від його творчості та прагнення взаємозв’язку в знаннях у кожному конкретному випадку, наприклад, це може бути у випадку, коли перед курсантами ставиться завдання узагальнення знання. Наприклад, під час вивчення теми “Масово-роз’яснювальна робота з питань профілактики пожеж та надзвичайних ситуацій у системі МНС України” передбачена робота з медіа-засобами навчання (газетні вирізки, відеосюжети, професійні періодичні журнали, матеріали WEB-сайтів), під час аналізу медіа-текстів за такими критеріями: інформативність, переконливість, повчальність, ймовірність психоемоційного впливу на аудиторію, курсанти використовують знання, здобуті під час вивчення професійних дисциплін. Результатом виконання цього завдання, мають стати власні рекомендації курсантів щодо вдосконалення організації масово-роз’яснювальної роботи серед населення, наприклад, підвищення науковості (компетентної аргументації явищ та фактів) матеріалів на протипожежну тематику для переконливості для певних груп населення.

Опрацьовуючи одну з тем за допомогою медіа-засобів навчання, курсанти фіксують термінологічну лексику, бачать факти, пояснення яких уже знають із вивчення курсів інших дисциплін або з власного досвіду. Це слід враховувати, зважуючись на використання медіа-засобів навчання, і успіх у цьому випадку залежить від того, наскільки сам викладач знає про всі здобуті раніше знання і готовий на них вказати, про що слушно зауважив В.Сухомлинський: “Учити так, щоб знання добувалися за допомогою найвсїх уже знань – у цьому полягає найвища майстерність дидакта” [9, с. 48].

Медіа-засоби навчання здатні відкрити новий, свіжий погляд на раніше вивчене і вже звичне. За допомогою фактів реальної дійсності, які відображені в медіа-засобах навчання, курсанти силою власної думки знаходять застосування здобутим знанням, пересвідчуються у їхній життєвості. Варто також зазначити, що з огляду на такий ймовірний вплив на викладача покладається велика відповідальність у підборі медіа-текстів, які б не лише сприяли поглибленню знань із конкретної теми, але й сприяли реалізації вищої виховної мети. Окрім того, слід віддавати перевагу як першооснові медіа-засобів навчання таким медіа-текстам, які сприятимуть утвердженню професійного та особистого самоусвідомлення.

Міжпредметні зв’язки можуть встановлювати і самі курсанти під час роботи з медіа-засобами навчання. Для курсантів завдання, використовуючи знання, здобуті під час вивчення фахових дисциплін (так звана, “узгодженість за вертикаллю” [8, с. 243]), проаналізувати подані матеріали та визначити рівень грамотності та достовірності у подачі

матеріалу, не лише спонукання до розмірковування, практичного застосування знань, а, завдяки емотивним процесам, як спосіб відчутти свій потенціал, здатність знайти та виправити, відшукати шляхи для вдосконалення, причина переконалися у важливості професійних знань.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Отже, встановлене існування як широкого (перспектива, ідея та мета освітнього процесу), так і вузького (як заняття, побудованого за принципом синтезу матеріалу, взятого з різних навчальних дисциплін) тлумачення поняття “інтеграції в освіті” дозволяє чітко розмежувати його від поняття “міжпредметних зв’язків”. Інтеграція в освіті, як предмет розгляду науковців останніх років, є проявом прагнення вітчизняної освітньої системи до підвищення якості знань, їхньої цілісності з уміннями та навичками професійної майстерності.

Міжпредметні зв’язки – це дидактична умова та потреба навчально-виховного процесу, що проявляються в послідовному, постійному, свідомому встановленні внутрішніх взаємозв’язків між матеріалом різних дисциплін. Це варто враховувати під час використання медіа-засобів

навчання у ВНЗ МНС України, оскільки міжпредметні зв’язки є дидактичною вимогою та умовою під час викладання медіа орієнтованих дисциплін з використанням медіа-засобів навчання. Медіа-засоби навчання, створені на основі медіа-текстів, уже від початку наділені широтою тематики, інформативністю, спорідненістю з матеріалом шкільних дисциплін. Ці характеристики, за умови врахування та вмілого використання, стають підґрунтям для створення міжпредметного дидактичного середовища і сприяють актуалізації, поглибленню та закріпленню знань.

Одночасно медіа-засоби навчання є способом реалізації міжпредметних зв’язків у курсі професійної підготовки курсантів ВНЗ МНС України: внутрішні тематичні зв’язки всередині професійних дисциплін актуалізуються під час роботи з похідними від медіа-текстів матеріалами, спонукають до поглибленого осмислення нагальних завдань, які стоять перед сучасними оперативно-рятувальними підрозділами, сприяють узгодженню особистісних прагнень з потребами держави, суспільства та відповідно до обраної професії.

Література

1. Ільченко В. Інтегративний підхід в освіті / В. Ільченко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 356.
2. Романова Н. П. Интеграл // Етимологічний словник української мови : у 7 т. / Н. П. Романова ; АН УРСР ; Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні / [ред. О. С. Мельничук, уклад. Р. В. Болдирев]. – К. : Наукова думка, 1982. – Т. 2 : Д – Копці – К. : Наукова думка, 1982. – 572 с.
3. Коменський Я. А. Новейший метод языков. X глава (Аналитическая дидактика”). Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский [Текст]. – М. : Педагогика, 1982. Т. 1. – 1982. – С. 528–597.
4. Коменський Я. А. Пансофическая школа. Избранные педагогические сочинения : 2 т. / Я. А. Коменский [Текст]. – М. : Педагогика, 1982. Т. 2. – 1982. – С. 44–97.
5. Кукевич Л. Формування професійної самосвідомості у студентів коледжу / Л. Кукевич // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 94–98.
6. Мюллер В. К. Новый англо-русский словарь / В. К. Мюллер, В. А. Каплан и др. – [7-е изд., стереотип.]. – М. : Рус. яз., 2000. – 880 с.
7. Онкович Г. Міждисциплінарна інтеграція в гуманітарних дослідженнях / Г. Онкович // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 73–81.
8. Пидкасистый П. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / П. Пидкасистый ; под ред. П. Пидкасистого ; автор.-сост. В. Межериков. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 544 с.
9. Сухомлинський В. Сто порад вчителю / В. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1988. – 310 с.
10. Терещенко Ю. Педагогічна теорія з погляду сучасного стану, функціональності та філософії смислових пріоритетів / Ю. Терещенко // Практична філософія. – 2007. – № 4. – С. 7–16.
11. Шиян В. Міжпредметні зв’язки, особливості методики та дидактики викладання дисциплін про ризик та безпеку в ОВС / В. Шиян // Безпека життєдіяльності. – 2006. – № 3. – С. 35–41.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 37.013.74:811.112.2

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ФАХОВОГО СПІЛКУВАННЯ НА МІЖНАРОДНОМУ РІВНІ

Удовиченко Н.К.

Автор статті розглядає проблему розвитку європейської компетентності вчителя, характеризує умови формування професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції вчителя іноземних мов та пропонує спецкурс за вибором "Професійне педагогічне спілкування: досвід систем педагогічної освіти України та Німеччини".

Ключові слова: порівняльна педагогіка, європейська компетентність учителя, професійно орієнтована міжкультурна комунікативна компетенція вчителя, фахове педагогічне спілкування вчителя іноземних мов.

Автор статьи рассматривает проблему развития европейской компетентности учителя, характеризует условия формирования профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции учителя иностранных языков и предлагает спецкурс по выбору "Профессиональное педагогическое общение: опыт систем педагогического образования Украины и Германии".

Ключевые слова: сравнительная педагогика, европейская компетентность учителя, профессионально ориентированная межкультурная коммуникативная компетенция учителя, профессиональное педагогическое общение учителя иностранных языков.

The author of the article highlights the problem of developing European competence of teachers, characterizes the conditions of forming the vocationally oriented intercultural communicative competence of foreign language teachers and suggests the optional special course "Professional Pedagogic Communication: the Experience of Teacher Training Systems in Ukraine and Germany".

Key words: comparative education, European competence of a teacher, vocationally oriented intercultural communicative competence of a teacher, professional pedagogic communication of a foreign language teacher.

Відкрите суспільство, діалог культур, тісна політична та економічна взаємодія держав у сучасних умовах зумовили створення єдиного Європейського освітнього простору, поліпшення мовної компетентності, яка сприяє мобільності як на ринку освітніх послуг, так і на ринку праці. Слід зазначити, що стрімкий суспільний розвиток висуває нові підходи до підготовки сучасного фахівця. Отже, ознакою часу стало реформування освітньої галузі, оновлення цілей, принципів, змісту навчання, розвиток інноваційних освітніх концепцій та технологій.

Соціальне замовлення, розуміння іноземної мови як чинника міжнародного спілкування стимулює покращення підготовки сучасного вчителя іноземних мов. Метою нашої статті є висвітлення

аспектів підготовки вчителя іноземних мов до фахового спілкування на міжнародному рівні.

Варто зазначити, що в умовах індустріального розвитку зародилася тенденція, за якої вирішальну роль відігравали чинники, зумовлені інтелектуальними можливостями розвитку, який забезпечується самовдосконаленням, навчанням протягом життя, якостями, пов'язаними з розвитком особистості. Все більше приваблювала установка на самовдосконалення, яка обіцяла економічну перспективність. Виникла потреба у розробці більш гнучкої моделі формування людини порівняно з жорсткими уявленнями прагматизму і позитивізму. З часом прагматизм і позитивізм поєдналися з екзистенціальною феноменологічною філософією, що

зумовило розгляд розвитку особистості в соціумі на основі комунікативного життя індивіда, а саме його спілкування з іншими індивідами, зі світом. Вагомий внесок у розв'язок проблем спілкування зробили німецькі філософи М.Гайдегер, К.Ясперс, М.Бубер, Н.Луманн [3].

У системній теорії Нікласа Луманна, що є найуспішнішою та найпопулярнішою у німецькомовному просторі не лише в соціології, а й у психології, теорії менеджменту та літературознавстві, найменшими елементами соціальних систем виступають не діючі люди, а комунікації. На думку вченого, соціальна система керує сама собою та постійно виробляє комунікації. Взаємодія психічні системи не можуть, вони мислять. Лише соціальні системи можуть спонукати себе до комунікації. Н.Луманн визначає комунікацію як потрібну вибірковість "інформації, повідомлення, розуміння" [8].

У широкому значенні комунікація є взаємною передачею даних і сигналів між здатними до взаємодії системами з метою узгодження зміни їх стану. Учасниками комунікації можуть бути люди, а також інші живі істоти, рослини, об'єкти, особливо прилади. Між людиною та речами також відбувається комунікація, наприклад, між людиною і комп'ютером у межах системи "людина – машина" [8].

У контексті комунікативної теорії, концепцію якої розробили німецькі філософи К.Апель, Ю.Габермас, Д.Бюлер та ін., спілкування є стрижневою категорією. Разом із тим Ю.Габермас розробив концепцію комунікативної педагогіки як теорію соціалізації.

Представниками комунікативної педагогіки людина розглядається як активний суб'єкт, соціалізація виступає як розвиток основоположних якостей і здібностей особистості, а не як процес пристосування і контролю. В процесі соціалізації індивід усе більше прагне в міру свого розвитку до самореалізації і самовираження, що передбачає розгортання активності і творчості. Процес становлення і самоствердження особистості зводиться до постійного відкриття індивідом нових аспектів свого "Я".

Вітчизняна дослідниця Л.Л.Барановська визначила у своєму дослідженні педагогічні умови, необхідні для навчання майбутніх фахівців професійної взаємодії: 1) доцільний вибір методів та форм навчання, що найбільше сприяють поглибленню психологічної взаємодії між викладачем та студентами, є ефективними в опануванні останніми змісту фахового словника; 2) оптимальне оформлення поняттєвого апарату тієї чи іншої науки, що вивчається студентами; 3) наскрізний зв'язок компонентів терміносистем та динамізм цих терміносистем за рахунок організації ступеневого опанування навчальних курсів; 4) спрямованість діяльності науково-педагогічних працівників на формування в студентів вербальних професійно-комунікативних умінь та навичок. Зміцнення мовно-функціональної основи професійної сфери відбувається шляхом як загальномовної підготовки студентів, так і розширення навчальної діяльності з ґрунтового засвоєння мови професії [1, с. 17–18].

На нашу думку, розвиток професіоналізму вчителя іноземних мов передбачає передусім розвиток його професійно орієнтованої міжкультурної

комунікативної компетенції як складника діяльній професійній компетентності. Діяльній компетентність німецькі дослідники розглядають як здатність індивіда вести себе, застосовувати свої знання та вміння у професійних, суспільних і приватних ситуаціях, в умовах нормативних та ціннісних змін відповідно до суті справи, виважено, а також відповідально стосовно себе та суспільства. Це здатність до співпраці, передачі знань та інформації, вміння вирішувати проблеми, приймати та реалізувати рішення [4, с. 23].

Українські вчені визначають професійно орієнтовану міжкультурну комунікативну компетенцію як навички і вміння, які забезпечують кваліфіковану професійну діяльність у приватній, суспільній, професійній та освітній сферах спілкування в багатонаціональному суспільстві іноземною мовою, а також невербальними (формули, графіки, жести, міміка) засобами спілкування у контексті цільової культури. Запропонована Н.С.Ждановою [2, с. 10] модель формування цієї компетенції є результатом взаємодії комплексу різноманітних специфічних складових: фахової, методичної, соціокультурної, іноземної комунікативної, навчальної компетенцій.

Крім того, в умовах глобалізації, інтернаціоналізації або європеїзації економіки великого значення у підготовці фахівців набувають інтернаціональні кваліфікації, які передбачають володіння іноземною, інтеркультурною та міжнародною фаховою компетенціями. Сьогодні німецькі дослідники говорять про так звану "європейську компетентність" (Europa-Kompetenz).

У навчальних планах особливо підкреслюється формування вміння міжнародної діяльності. Так, у оновлених Законах про професійну та вищу освіту в Німеччині не лише визнається, але й активно стимулюється навчання, практика за кордоном [6; 7]. У цьому контексті варто назвати численні проекти та програми міжнародної співпраці, які підтримують розвиток неперервної освіти. Це, передусім, програми Erasmus (співпраця у сфері вищої освіти), Comenius da Vinci (модернізація професійної освіти), Comenius (підтримка загальноосвітніх обмінів), Grundtvig (програма спрямована на освітні потреби дорослих).

Слід наголосити, що формування європейської компетентності вчителя стало центральним аспектом програми LinE (вчитель-європеєць), основною метою якої є вивчення студентами-практикантами шкільних європейських систем та обмін досвідом. Як зазначає нідерландська дослідниця М. дю Буа-Реймонд, студенти педагогічного напрямку навчання недостатньо вивчають соціально-економічну та культурну дійсність у країнах-членах ЄС, життя молоді, її навчання та виховання. Вона відмічає, що невелика кількість європейських учителів, а також і учнів добре володіють двома іноземними мовами, на необхідності яких неодноразово наголошувалося у численних європейських документах. Європейська компетентність, на її думку, полягає у культурній готовності подолати місцевий та національний простір, у якому живе індивід, та перенести власні життєві умови в інші культурні контексти [9].

На думку німецької дослідниці М.А.Крайенбаум, під час закордонної практики у школі студенти

переживають, аналізують, порівнюють складні педагогічні ситуації, що допомагає вибудувати своє професійне “Я” для Європи [Там само].

З метою входження гідним партнером до європейського освітнього простору наша національна система освіти переживає процес модернізації, стандартизації, перехід до кредитно-модульного навчання, підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра та магістра. Оновлюється і зміст навчання. Навчальні плани передбачають фундаментальну, професійно орієнтовану складову, обов'язковий цикл дисциплін та низку курсів за вибором навчального закладу та студента.

З метою формування вищезгаданої професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції у майбутніх учителів іноземних мов нами розроблено й обґрунтовано зміст спецкурсу за вибором “Професійне педагогічне спілкування: досвід систем педагогічної освіти України та Німеччини”. Цей спецкурс викладається німецькою мовою для студентів V курсу, які вивчають німецьку мову як основну спеціальність. Згідно з “Типовою програмою з практики усного та писемного мовлення” студенти V курсу удосконалюють свою комунікативну компетенцію до рівня С 2 (професійний користувач), домінуючими виступають соціокультурна та професійно орієнтована компетенції, подальшого розвитку набувають мовленнєва, лінгвістична та навчальна компетенції [5, с. 174].

Спецкурс базується на досвіді роботи студентів з актуальними газетними повідомленнями на заняттях з практики мови, сформованих уміннях студентів щодо комп'ютерних технологій навчання іноземних мов, на знаннях з країнознавства, з теоретичних дисциплін: педагогіки та методики викладання іноземних мов. Вони повинні добре володіти психолого-педагогічними знаннями, методичними вміннями викладання іноземних мов, які успішно застосовуються у вирішенні багатьох навчальних та виховних завдань і ситуацій під час педагогічної практики.

На наш погляд, цей спецкурс логічно розпочинати після курсу “Порівняльної педагогіки”, який читається рідною мовою і на який відводиться 18 годин аудиторних занять (8 годин лекцій та 10 годин семінарів).

Спецкурс “Професійне педагогічне спілкування: досвід систем педагогічної освіти України та Німеччини” спрямовано на поглиблення фахової компетентності вчителя, розвиток його мовної та соціокультурної компетентностей. Він має забезпечити розуміння педагогічними працівниками напрямів реформ у світовому освітньому просторі загалом і відповідних змін у практичній підготовці майбутніх учителів, зокрема, на прикладі порівняльного аналізу шляхів вирішення зазначеної проблеми у системах педагогічної освіти України та Німеччини. Отже, метою спецкурсу є : ознайомити студентів із завданнями та основами порівняльної педагогіки; навчити аналізувати та порівнювати освітні національну та зарубіжну системи; ознайомити студентів з міжнародним досвідом підготовки вчителів; сформувати розуміння вмотивованої професійної діяльності; охарактеризувати шляхи подальшого професійного розвитку фахівців; навчити розробляти шляхи співпраці із зарубіжними фахівцями.

Студент повинен уміти: аналізувати освітні аспекти у документах міжнародних організацій: Рада Європи, ОЕСР, ЮНЕСКО, світовий банк; працювати з пошуковими програмами в мережі Інтернет; складати бібліографію електронних та друкованих періодичних педагогічних видань з тем спецкурсу; визначати завдання та основні напрями досліджень порівняльної педагогіки; порівнювати системи середньої, професійної та вищої освіти Німеччини та України й характеризувати напрями реформування цих освітніх систем; пояснити концепцію неперервної освіти впродовж життя, професійної мобільності; описувати моделі вибору професії, її функціональний та кваліфікаційний аспекти, соціальний престиж; характеризувати придатність до професії вчителя; знаходити інформацію про педагогічний напрям навчання німецьких університетів, структуру навчального плану, дисципліни, які вивчаються, порівнювати з досвідом підготовки вчителів в Україні; характеризувати структуру професійної компетентності вчителя; пояснювати причини “вигорання вчителя” та способи його попередження; готувати та виступати з повідомленням з тематики спецкурсу; орієнтуватися на сайті німецької служби педагогічних обмінів; складати обґрунтування для відвідування партнерського освітнього закладу.

Формами і методами навчання є лабораторні роботи з використанням традиційних методів навчання іноземних мов; самостійна робота вдома, у бібліотеках та інформаційних мережах; індивідуально-пошукова робота, підготовка та виступи з повідомленнями з тематики спецкурсу.

Щодо змісту навчальної дисципліни, ми пропонуємо таку тематику: предмет і завдання порівняльної педагогіки; порівняння освітніх систем України та Німеччини; концепція навчання впродовж життя; основні напрями реформування освітніх систем Німеччини та України; європейські програми міжнародної співпраці у галузях вищої, загальної та професійної освіти; проблема вибору педагогічного напрямку навчання; придатність до професії вчителя; моделі професійної підготовки вчителів; професійна діяльнісна компетентність учителя, його особистісні якості; професійний розвиток учителя; міжнародне педагогічне партнерство.

Крім того, в процесі індивідуального пошукового навчання студенти досліджують більш детально суспільство знань як центральне поняття освітніх реформ, вплив глобалізації на освітні процеси, багатомовність в Європі та Європейське мовне портфоліо, типову європейську програму вивчення іноземних мов, особливості роботи німецького вчителя, проблеми вигорання вчителя, деякі проблеми німецької школи тощо.

Вважаємо, що вербально-комунікативно-фахові можливості спецкурсу “Професійне педагогічне спілкування: досвід систем педагогічної освіти України та Німеччини” є додатковим педагогічним ресурсом, який розкриває потенціал професійної підготовки викладача іноземних мов, сприяє формуванню його професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції та готує належною мірою до фахового спілкування на міжнародному рівні.

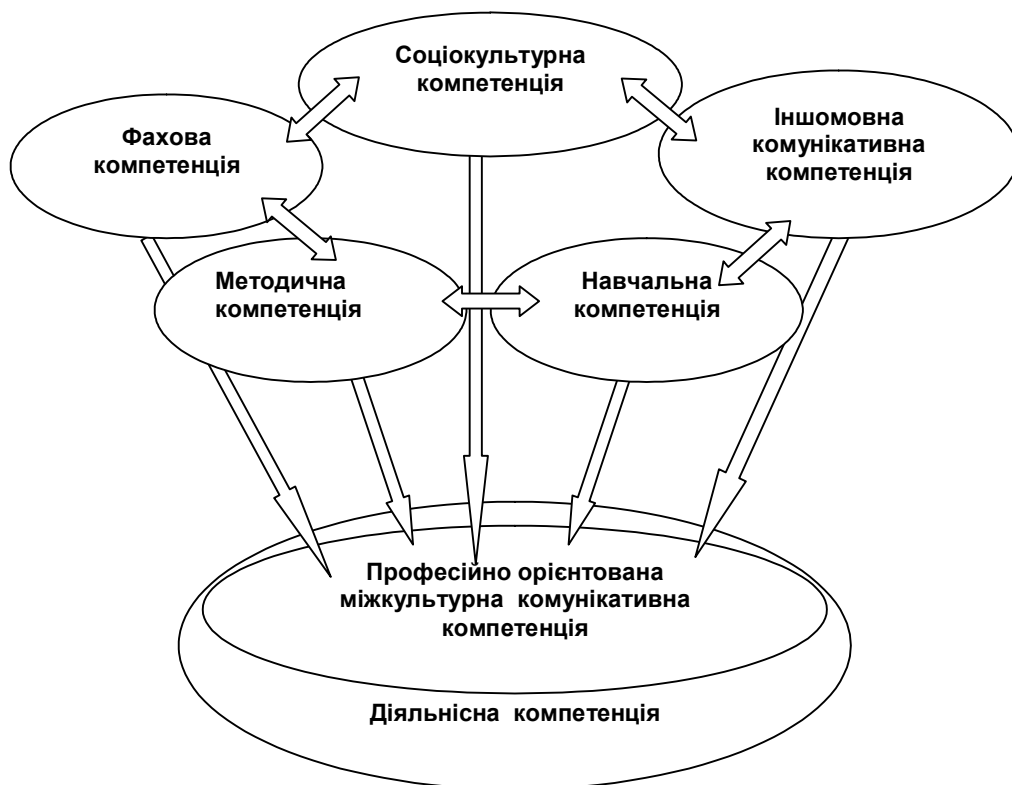


Рис. 1. Модель формування професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції [2, с. 10]

Література

1. Барановська Л. Л. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Барановська Л. Л. – К., 2005. – 48 с.
2. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні, Н. Є. Беньямінова, М. М. Гавриш, Г. В. Драганова, Н. С. Жданова та ін.]. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.
3. Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії / Людмила Анатоліївна Ситниченко. – К. : Либідь, 1996. – 176 с. – (Програма “Трансформація гуманітарної освіти в Україні”).
4. Bootz I., Hartmann Th. Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe // DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. – 1997. – Nr. 4. – S. 22–26.
5. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen / [N. Borisko, W. Gutnik, M. Klimentjewa, T. Ignatenko, S. Iwanenko, O. Lasarenko]. – К. : Ленвіт, 2004. – 256 с.
6. Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005. – Bonn, Berlin : Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005. – 52 s.
7. Hochschulrahmengesetz: HRG / Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung; Referat Öffentlichkeitsarbeit. – Bonn : BMBF, 2002. – 87 s.
8. Kommunikation // URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Kommunikation>. – Назва з екрану.
9. LinE – LehrerIn in Europa
URL: <http://line.upb.de/docs.html?PHPSESSID=bd6a47d0ba7a8c8ba88860c488dbc018>. – Назва з екрану.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 371.(09)

ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СОФІЇ РУСОВОЇ

Коваленко Є.І.

У статті проаналізовано проблеми порівняльної педагогіки у спадщині Софії Русової, зокрема стан і принципи організації народної освіти у розвинених країнах світу, матеріальне забезпечення шкіл, підготовку та оплату праці вчителів, інноваційні підходи до навчально-виховного процесу.

Ключові слова: Софія Русова, порівняльна педагогіка, принципи організації народної освіти, педагогічні інновації.

Автор анализирует проблемы сравнительной педагогики в наследии Софии Русовой, в частности состояние и принципы организации народного образования в развитых странах мира, материальное обеспечение школ, подготовку и оплату труда учителя, инновационные подходы к учебно-воспитательному процессу.

Ключевые слова: София Русова, сравнительная педагогика, принципы организации народного образования, педагогические инновации.

The author analyzes the problems of comparative pedagogy in the heritage of Sofia Rusova, notably the state and principles of organizing public education in the developed countries of the world, material security of schools, training and salaries of teachers, innovational approaches to educational process.

Key words: Sofia Rusova, comparative pedagogy, principles of organizing public education, pedagogical innovations.

У 2011 р. педагогічна громадськість відзначатиме 155-річчя від дня народження Софії Русової, видатного педагога-реформатора України, діяльність якої припадає на останню третину XIX – першу половину XX ст. До вивчення й аналізу її науково-педагогічного доробку в галузі дошкільної і початкової освіти, національного виховання учнівської молоді сьогодні звертаються вчені вищих навчальних закладів та наукових установ НАПН України, зокрема О.Сухомлинська, Н.Дічек, О.Любар, Н.Антонець, М.Стельмахович, Б.Ступарик, О.Проскура, Є.Коваленко, І.Пінчук, О.Таран, І.Зайченко, З.Нагачевська, Н.Малиновська, О.Пшеврацька, О.Джус, В.Сергеева, Г.Груць та ін. Проте питання порівняльної педагогіки, які знайшли широке висвітлення у працях Софії Русової, проаналізовані недостатньо. Це й зумовило вибір теми даної статті.

Грунтовне знання іноземних мов, часте перебування в країнах Європи, тривала еміграція до Чехословаччини дали їй можливість детально ознайомитися з науково-педагогічними працями зарубіжних учених та практикою організації роботи навчально-виховних закладів західноєвропейських країн.

Перше звернення до аналізу і співставлення розвитку освіти за кордоном і в Російській імперії Софія Русова здійснила ще у 1895–1899 рр. Як активний громадський діяч Чернігівського земства вона розпочала вивчення стану народної освіти і виявлення заходів, які змогли б поліпшити її становище. Результатом цієї роботи стала стаття “Деякі матеріали про народну освіту в цивілізованих країнах”, видрукована у “Земському збірнику” (1899). У цій праці авторка використала ґрунтовні матеріали про стан народної освіти в розвинених країнах світу, зібрані відомим французьким ученим Е.Левассером.

С.Русова звертає увагу діячів земств і уряду, що першими і найважливішими принципами організації народної освіти мають бути обов’язковість і безкоштовність навчання. Зазначає, що обов’язковість навчання уже введена в таких країнах, як Данія, Англія, Шотландія, Франція, Прусія, Швейцарія, Австрія, Угорщина, Португалія, Іспанія, Італія, Румунія, Саксонія, Болгарія, Сербія, Швеція, Норвегія, Японія, у Новому Південному Валлісі, Вікторії, Тасманії, Новій Зеландії, Онтаріо, в більшості штатів Північної Америки, Мексиці, Аргентинській республіці,

Сальвадори, Німеччині (частково). Відзначає, що безплатність початкової освіти уже на той час була в Швейцарії, Португалії, Італії, Румунії, Норвегії, Саксонії, Болгарії, Шотландії, Сербії і в США, і простежуються тенденції до впровадження принципу безплатності в інших країнах.

З цими двома принципами – обов'язковості і безплатності навчання – С.Русова пов'язує й інший важливий принцип, який має впроваджуватися в життя: незалежність школи від будь-якої політичної партії, від будь-якого релігійного віросповідання. Вказує, що повна нейтральність школи прийнята уже в Англії, Прусії, Франції, Сполучених Штатах Америки і Австралійських колоніях. З цим принципом, зазначає С.Русова, пов'язані питання централізації і децентралізації шкільної адміністративної організації. Порівнюючи розвиток освіти в розвинених країнах світу, вона приходять до висновку, що “надмірна централізація шкодило успіху шкільної справи (як вона шкодило взагалі вільному розвитку будь-якої громадської справи)” [1, с. 95]. Школа має бути національною, спиратися на народну, національно-етнографічну основу, “на якій тільки й може вирости національна освіта” [1, с. 96]. Цю думку С.Русова пізніше розвиває в таких статтях, як “Національна школа у різних народів” [3, с. 286–319], “Із хроніки національної школи різних народів” [1, с. 61–67] та ін. “Денаціоналізувати школу – значить відняти у неї всі життєві задатки, заморити її життя, не дати їй правильно розцвісти [1, с. 95]. Саме національна школа формує у підростаючого покоління патріотизм, національну самосвідомість. “Але любов до вітчизни, – говорить С.Русова, – не повинна проявлятися на шкоду тій чи іншій національності... В школі треба вчити широкому терпінню і гуманному ставленню до гідності іншої людини” [1, с. 96]. Розвиток національної школи, на думку С.Русової, знаходиться у тісній залежності від того, “чи залежить шкільна справа від центральної адміністративної влади, чи від общини, від місцевої влади” [1, с. 96]. Не відкидаючи централізованого керівництва освітою народу, С.Русова ставить питання про державно-громадське управління народною освітою, про ввірення шкільної справи автономній владі общини. На конкретних прикладах учена показує, як у більшості розвинених країн світу під впливом громадськості і розвитку демократичних відносин у суспільстві розвивається народна освіта. Так, в ряді країн в період від 70-х до 90-х рр. XIX ст. асигнування на народну освіту зросли в два, три і навіть у п'ять разів, зокрема в Голландії – з 4-х до 10, в Бельгії – з 1 до 4, в Англії з 25 до 62, у Франції з 2 до 7 млн. р. Загальний бюджет на народну освіту (в млн р.) на той час становив: в Англії – 68,6; в Бельгії – 10,2; у Франції – 64,9 тощо, а в Росії, яка мала більшу площу і кількість населення – всього 5,6 млн. р. [1, с. 96–97]. Порівнюючи всю Російську державу з іншими західноєвропейськими країнами, С.Русова відмічає, що на кожну сотню населення припадає учнів: в Англії і Німеччині – 17, Швейцарії – 16, Голландії – 15, Франції – 14, Данії – 13, Бельгії – 12, Сербії – 11, Болгарії – 10, Греції – 9, Італії – 8, Румунії – 7, в Росії – 3. На 1000 душ письменних припадає: в Німеччині – 980, в Англії – 926, у Франції – 850, в Італії – 450, а в Росії – 211 [4, с. 5].

Розкриваючи жалюгідний стан освіти в Росії, вона акцентує увагу земств і в цілому уряду на необхідності його поліпшення. І хоча ці статті є

першими педагогічними працями С.Русової, уже в них відчуваються тверді переконання авторки щодо ролі освіти народу в соціальному прогресі. Збереження ж із зростанням освіченості мас розпусти сучасної буржуазії і підкупності друкованого слова та інших злочинів пояснюється, як вказує С.Русова, не впливом освіти, а є результатом столітніх соціальних (як моральних, так і суто матеріальних) причин і тільки вихованням молоді поступово, еволюційно повинно прогресувати суспільство. Дотримуючись гасла “людина і громадянин створюються освітою і вихованням, а ці дві речі дає школа”, С.Русова висуває вимоги обов'язкового безкоштовного навчання дітей, порушує питання про необхідність визнання державою пріоритетності освіти в суспільному житті. Вона відзначає, що довгий час “окрема особа занадто підпадала владі держави... Громадянство перетворювалося на покірну череду, що за добру пашу цілком корилося чабанові. Але потроху ширилась освіта, підносила людська свідомість! Рвалися кайдани, один по одному скидалися ланцюги рабства, поневолення, і на державному терені повставали люди, а не раби, не невільники, а люди з вільною думкою, з вільним серцем... Але кайдани поневолення не так легко скидаються, вчорашні раби не можуть одразу переіменитися на вільних громадян, та й колишні несвідомі отари людей не стають одразу свідомим громадянством... Потрібне виховання, що тільки й має змогу дати нам нове громадянство” [5, с. 16–17].

Головною передумовою успіху освіти, на переконання Софії Русової, є педагогічний персонал. Вона показує, що в усіх цивілізованих країнах зростають вимоги до вчителя, його підготовки. Хорошим учителем визнається лише той, хто “одержав повну і відповідну його призначенню освіту, має солідні правила моральності, любить дітей, уміє викладати, має терпіння і достатній ступінь авторитетності; коли він відданий своїм обов'язкам, тому що усвідомлює всю важливість соціального завдання, якому він служить, ... коли він цікавиться своїми вихованцями не лише в класні години, а стає другом і порадником кожної сім'ї, не претендуючи стати керівником совісті або громадських справ” [1, с. 99]. Утримання вчителів у Європі і США, хоч і вище, ніж в Росії, все ще залишається мізерним, і С.Русова звертає увагу на те, що ці питання є злободенними практично в усіх країнах і потребують нагального розв'язання. Про це вона з боєм говорить у статті “Про народних учителів у земських школах Чернігівської губернії” [6, с. 101–117].

На поч. XX ст. у світовому педагогічному процесі простежується тенденція до зміни педагогічної парадигми: традиційна “школа навчання” не могла забезпечити розв'язання нових, поставлених індустріальним суспільством завдань. Життя вимагало активного, ініціативного працівника, здатного до тривалої, напруженої, стабільної діяльності з привнесенням у неї елементів творчості. Такої людини вимагало й посилення демократичних процесів. У педагогіці це привело до утвердження розвивальної парадигми, яка конкретизувалась у різних педагогічних течіях: експериментальної

педагогіки, теорії вільного виховання, прагматичної педагогіки, теорії трудової школи, педагогіки особистості та ін. С.Русова була глибоко обізнана з основними течіями західноєвропейської реформаторської педагогіки, уважно відслідковувала інноваційні підходи до організації навчально-виховного процесу, позитивно оцінювала прагнення зарубіжних педагогів дати наукове обґрунтування педагогічній практиці. Висновок про це ми робимо на основі аналізу її праць “Сучасні течії в новій педагогіці”, “Нова школа”, “Нова школа соціального виховання”, “Дидактика”, “Теорія і практика дошкільного виховання” та численних історико-педагогічних статей, у яких усі педагогічні проблеми вона розглядає в порівняльному аспекті. Їй імпонували погляди зарубіжних учених (Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, Ф.Фребеля, О.Декролі, М.Монтессорі, У.Меймана, Дж.Дьюї, В.Лая, Р.Тагора та ін.), які змінили завдання, принципи, методи виховання, організацію навчально-виховного процесу, ставлення до головного предмета виховання – до самої дитини. С.Русова відзначала, що ідеї нового виховання охопили всі європейські країни і Сполучені Штати Америки. Прихильники реформаторської педагогіки прагнули змінити вузьку колишню організацію школи – навчання за високими мурами – на школу, яка б стала центром життя дитини, забезпечувала б її гармонійний розвиток. “Знання тепер оцінюють як міцний засіб для розвитку її творчих, діяльних прагнень, для зміцнення індивідуальної самоактивності. Раніше навчав вчитель, учні слухали. Поступово, через ХІХ ст. визволялася в учнях ця самоактивність, учителі звикали якнайменше вчити учнів, а учні привчалися самі здобувати собі знання своїм власним дослідом. Дитина розвивається індивідуальним зусиллям і готується вносити в загальне людське життя свої знання та свої активні сили... Нова школа з пасивної, нерухомої, перетворилася на активну, діяльну – трудову школу, основу на людському інстинктивному намаганні переробити по своєму творчому нахилу всякий матеріал” [9, с. 5–6]. С.Русова аналізує і творчо осмислює педагогічні інновації поч. ХХ ст. (методику самонавчання М.Монтессорі, “школу життя” Г.Спенсера, “школу для життя і через життя” О.Декролі, “метод Дьюї”, дальтон-план О.Паркхерст, “метод проектів”, “комплексний план навчання”, соціальну педагогіку П.Наторпа та ін.), виокремлює

їх позитивні сторони та певні обмеження, але в цілому підтримує головні вимоги реформаторської педагогіки, зокрема: “1) виховний процес має бути максимально індивідуалізованим, природовідповідним; 2) виховання має бути соціалізоване, відповідно до вказівок соціальної педагогіки; 3) навчання має бути відповідно до потреб життя індустріалізоване, викликати в учневі найбільшу активність; 4) і навчання, і виховання мусить спиратися на глибоке психологічне дослідження як окремої особи учня, так і цілого гуртка, колективу, а також їх оточення” [9, с. 7]; 5) школа має бути національною. “Шлях до взаємного міжнародного порозуміння йде через широку й повну націоналізацію освіти, через вільний розвиток національної культури кожного народу. І поки усі народи не матимуть свою власну школу, пристосовану до народної психології, економіки і естетики, не може утворитися між різними народами щирого єднання і порозуміння” [3, с. 319].

Узагальнюючи викладене вище, можемо зробити висновок, що в історії української школи та науково-педагогічної думки період кін. ХІХ – пер. пол. ХХ ст. позначився активним пошуком нових форм і методів навчання. На цей час припадає педагогічна діяльність багатьох видатних педагогів, зокрема і С.Русової, яка зробила вагомий внесок у розвиток вітчизняної педагогічної науки в цілому та педагогічної компаративістики зокрема, оскільки однією з перших зайнялася вивченням досвіду закордонних колег щодо організації освітньої справи та методики вдосконалення на основі педагогічних інновацій організації навчально-виховного процесу. До того ж учена проводила широку просвітницьку роботу серед педагогічної громадськості з метою ознайомлення їх із прогресивними думками світової педагогіки. Софія Русова, узагальнюючи науково-теоретичні підходи до реформування навчально-виховного процесу, виділила основні принципи, на яких має будуватися вітчизняна педагогіка як складова цілісного світового педагогічного процесу. Ці думки видатної української просвітительки є особливо актуальними в наш час, коли ми вступаємо в єдиний європейський педагогічний простір і прагнемо перебудувати систему освіти від дошкільної до вищої на основі світових педагогічних досягнень із збереженням власних педагогічних здобутків.

Література

1. Русова Софія. Деякі матеріали про народну освіту в цивілізованих країнах (за Левассером) / Софія Русова / Софія Русова. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / [за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. – К. : Либідь, 1997.
Кн. 1. – 1997. – 320 с. – С. 93–101.
2. Русова Софія. Із хроніки національної школи різних народів / Софія Русова // Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / [за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. – К. : Либідь, 1997.
Кн. 1. – 1997. – 320 с. – С. 61–67.
3. Русова Софія. Національна школа у різних народів / Софія Русова / Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / [за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран]. – Чернівці : КП “Видавництво “Чернігівські береги”, 2009.
Кн. 4. – 2009. – 328 с. – С. 286–319.
4. Русова Софія. Нова школа / Софія Русова // Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / [за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. – К. : Либідь, 1997.

- Кн. 2. – 320 с. – С. 5–15.
5. Русова Софія. Нова школа соціального виховання / Софія Русова // Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / [за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. – К. : Либідь, 1997.
Кн. 2. – 1997. – 320 с. – С. 16–104.
6. Русова Софія. Про народних учителів у земських школах Чернігівської губернії / Софія Русова // Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / [за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. – К. : Либідь, 1997.
Кн. 1. – 1997. – 320 с. – С. 101–117.
7. Русова Софія. Дидактика / Софія Русова Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / [за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. – К. : Либідь, 1997.
Кн. 2. – 1997. – 320 с. – С. 134–300.
8. Русова Софія. Теорія педагогіки на основі психології / Софія Русова // Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / [за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран]. – Чернігів : РВК “Деснянська правда”, 2008.
Кн. 3. – 2008. – 240 с. – С. 8–143.
9. Русова Софія. Сучасні течії в новій педагогіці / Софія Русова // Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / [за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран]. – Чернігів : КП “Видавництво “Чернігівські обереги”, 2009.
Кн. 4. – 2009. – 328 с. – С. 5–77.
10. Русова Софія. Єдина діяльна (трудова) школа / Софія Русова // Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / [за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. – К. : Либідь, 1997.
Кн. 2. – 1997. – 320 с. – С. 105–132.
11. Русова Софія. Позашкільна освіта та шляхи її проведення / Софія Русова // Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / [за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран]. – Чернігів : РВК “Деснянська правда”, 2008.
Кн. 3. – 2008. – 240 с. – С. 144–232.

УДК 94 (477.82) "18/19"

АКСІОЛОГІЯ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ ХІХ–ХХ СТ. У ЗМІСТІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ (НА МАТЕРІАЛАХ ДВОРЯНСЬКО-ПОМІЩИЦЬКИХ СІМЕЙ ВОЛИНИ)

Шахрай Т.О.

Аналіз аспектів родинного виховання ХІХ–ХХ ст. представників дворян та поміщиків Волині вказує на велике виховне значення сім'ї, яка була важливою ланкою суспільного життя. Доведено, що безперервне, цілеспрямоване і систематичне родинне виховання духовно збагачує дитину, формує її як особистість, впливає на її розвиток, сприяє виробленню морально-етичних норм співжиття у суспільстві, формує майбутнього громадянина своєї держави.

Ключові слова: Волинь, дворяни, поміщики, родине виховання.

Анализируя семейное воспитание в ХІХ–ХХ ст. представителей дворян и помещиков Волини в духе украинских традиций, необходимо отметить его положительное влияние на развитие ребенка, формирование морально-этических норм, а также воспитание сознательного гражданина своей страны.

Ключевые слова: Волинь, дворяне, помещики, семейное воспитание.

Analysis of the family education aspects of the representatives of noblemen and landowners of Volyn in the ХІХ–ХХ centuries shows educational importance of family, which was a vital component of social life. It is proved that continuous, purposeful and systematic family education enriches a child spiritually, forms his/her personality, facilitates development, contributes to assimilation of ethical norms of living in society, forms a future citizen of the country.

Key words: Volyn, noblemen, landowners, family education.

Докорінні зміни, що відбуваються в усіх сферах сучасного українського суспільства, спонукають до переосмислення методів і змісту виховання. Сучасна епоха поставила перед освітою, її філософськими засадами принципово нові найважливіші проблеми, засвідчені в "Національній доктрині розвитку освіти", яка переорієнтовує всю систему освіти на пріоритетний розвиток особистості і створення для цього відповідних умов в українському суспільстві [10, с. 65].

Гостра криза періоду переходу до ринкових відносин, спад духовності серед значної частини дітей та молоді, неприйняття терпимості, милосердя, честі, совісті, доброти актуалізує проблему родинного виховання. Сама природа поклала на батьків обов'язок – дбати про сім'ю, освіту та виховання своїх дітей. Добре виховати своїх дітей – не тільки найважливіший моральний, а й конституційний обов'язок батька й матері. За це вони відповідають перед своїм сумлінням і суспільством. Батьківська мудрість стає духовним надбанням дітей, а сімейні стосунки, побудовані на громад-

ському обов'язку, мудрій любові, стають величезною виховною силою.

Безперечно, родинне виховання має закладати підвалини духовно-морального і національного світогляду дитини, оскільки дитині важко ще сформувати власні ідеали, то вона щиро довіряється тим, які панують у її родині. Дитині передається ставлення батьків та членів родини до національних цінностей через спілкування, споглядання тощо. Сім'я має шанувати й поважати українську мову, культуру, оскільки народні традиції, звичаї, свята, обряди виступають як високоемоційні і надзвичайно ефективні джерела народних знань і досвіду, що сприяє вихованню культури поведінки, засвоєнню моральних цінностей, культурних традицій, забезпеченню духовної єдності поколінь. Вивчаючи народні думи, казки, пісні, прислів'я, приказки, лічилки, ми не лише залучаємо дітей до чарівного світу знань, а й формуємо мовленнєвий етикет з точки зору національної специфіки: форми звертання, вітання, прощання, що традиційно включають побажання добра, здоров'я; слова ввічливості та

етикетні форми українського родинного спілкування, що передбачають ласкаво-шанобливе звертання до кожного члена родини; пестливі звертання на ім'я тощо. Відтак, батьки мають першими сформувати ціннісні орієнтири дитини, які у майбутньому сприятимуть розкриттю її унікальної індивідуальності, не допускаючи нівелювання особистості. “Виховувати людину в людині, пробуджувати й культивувати в ній силу людського духу і буття – ось цінності, які повинні бути в центрі уваги теорії і методики виховання в родині. На сучасному етапі центр ваги виховної роботи слід перемістити на врахування, перш за все, індивідуальних особливостей кожної людини” [12, с. 29].

Від роду до народу, нації – такий природний шлях розвитку кожної дитини, формування її національної свідомості й громадської зрілості. Родина є основою держави. Родина, рід, родовід, народ – поняття, що розкривають моральну й духовну сутність, природну послідовність основних етапів формування людини. Тож не дарма кажуть: коли міцна сім'я, то й сильна держава. Перспективою для нас “була, є й залишається у XXI ст. традиційна українська родина з українським родинним національним вихованням дітей та молоді новітнього вираження, адекватного сучасним і майбутнім потребам нашого суспільства” [7, с. 3]. Справжня сім'я є совістю, честю, національною гордістю кожного народу, нації, надбанням педагогічної культури людства. Тому й виховний вплив родини на формування й етнізацію особистості, на щоденне наше буття переоцінити неможливо.

Концепція сімейної педагогіки навіть при суспільних ладах і в різні історичні епохи зовнішньо залишалася незмінною. Вона включала формування таких загальнолюдських цінностей та якостей, як чесність і честь, гідність і благородність, любов до людей і працелюбство тощо. Про стосунки між батьками і дітьми, про напрямки сімейного виховання писали Аристотель, Г.Сковорода, Я.А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, Г.Песталоцці та ін. Важливого значення проблемі надавали Я.Корчак, О.Барвінський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Ушинський, М.Стельмахович тощо. У працях сучасних українських дослідників В.Андрущенко, І.Бега, С.Клепка, М.Коноха, В.Корженка, В.Кременя, М.Култаєвої, В.Лугового, В.Лугая, І.Надольного, І.Радіонової висвітлюється проблема демократичного та національно-патріотичного виховання з філософсько-антропологічними акцентами. Вони зазначають, що виховання – це необхідна форма вдосконалення особистості, яка ґрунтується на основі засвоєння нею матеріальних і духовних пластів культури, це потужний чинник формування національної еліти та цінностей державотворення. У процесі виховання засобами переконання, стимулювання, спонукання утверджуються та посилюються суспільно значущі цінності.

Проте і надалі залишаються проблеми, які потребують подальшого вивчення. Історичні факти свідчать, що проблема виховання молодого покоління виникла давно і завжди перебувала в центрі уваги всіх держав світу. Сьогодні в Україні, як і в будь-якій іншій країні світу, розв'язання назрілих проблем навчання і виховання підраста-

ючого покоління пов'язується перш за все з завданням формування сучасної особистості, що включає здатність до самостійного критичного мислення, засвоєння нового знання, соціальну та моральну зрілість. Популярний на Заході раціоналістичний підхід до організації процесу навчання, побудований на ідеалізації наукових знань як найвищої духовної і культурної цінності людини, може згубно позначитися на формуванні молоді, підготовці її до життя [9, с. 115–116]. Нехтуючи історією, традиціями, творчими надбаннями народу, ми поступово втрачаємо такі поняття, як “національний характер”, “національна свідомість”, “національна самосвідомість”, “національна ідея”, “національно спрямований зміст освіти” тощо.

Сім'я, суспільство повинні виховати таких людей, які б не лише досконало знали минуле свого народу, історію виховання й освіти зокрема, але й свідомо прагнули піднести культуру, добробут своєї нації. Для успішного розв'язання цього життєво важливого завдання необхідно ґрунтовно дослідити українськочасні традиції минулого і творчо використовувати їх великий пізнавально-виховний потенціал. К.Ушинський писав, що “в більшій частині дворянських сімей виховання становить головну турботу батьків, мету їхнього життя, перед якою часто схиляються всі інші цілі і мотиви” [11, с. 144].

Діти великих землевласників найчастіше виховувались удома. Вчителями працювали гувернантки або гувернери, як правило іноземні, завдяки чому діти змалечку вчили іноземні мови. У сім'ях будь-якої національності пріоритет, окрім іноземних мов, віддавався музиці, співам, танцям, малюванню, що вважалося ознакою соціальної вишестості і дозволяло приєднатися до європейського світу. Національне виховання базувалося на традиціях, звичаях, що виступали як високоемоційні і надзвичайно ефективні джерела народних знань і досвіду, ментальності народу, його етнічній і національній самосвідомості. У дворянсько-поміщицьких сім'ях виховували шанобливе ставлення до історичного минулого. Національний патріотизм, як правило, поєднувався з прив'язаністю до землі.

Батьки польського шляхтича В'ячеслава Казимировича Липинського, ознайомлюючи сина з історичними пам'ятками краю, народними традиціями та обрядами, прищеплювали почуття власної відповідальності за все, що його оточувало: землю, природу, родину, людей, що проживали на спільній з ним території. Дитяча душа, як губка, вбирала в себе відомості про навколишній світ.

У вихованні сина основне навантаження припало на батька з матір'ю, оскільки до 12-річного віку В'ячеслав Липинський навчався вдома. Крім опанування основних предметів, багато часу відводилося спілкуванню з природою, ознайомленню з історичними пам'ятками, народними традиціями та обрядами. Здобуваючи гімназійну та вищу освіту, юний В'ячеслав проводив у Затурцях час літніх та зимових вакацій. Спілкувався із сільською молоддю, мав друзів серед простих селян, проводив з ними бесіди, якими намагався пробудити в них національну свідомість. Саме тут, на “малій батьківщині”, натхнений затишком родинного дому, красою рідних околиць, наповнених відгомном

далеких віків, виношував молодий В.Липинський свої шляхетні думи, бачив на далекому обрії Самостійну Соборну Українську Державу. Пізніше він напише: “Дорога мама завжди допомогала мені в моїй праці для української ідеї, котра тепер починає бути ясна та зрозуміла навіть для тих, котрі ще донедавна ставилися до неї вороже та з байдужістю” [4, с. 10].

Безперечно, виховання, що виніс В.Липинський із батьківського дому, у подальшому визначило його громадську позицію. Вважаючи себе “українцем за свідомістю ... доказ фактичного, а не словесного народолюбства дав українською працею цілого свого життя: прийняття за свою української мови народної і ділами ствердженням бажанням сполучити себе і верству, до якої належу, в одну з цим народом українську націю та витворити спільну з ним одну Українську Державу” [4, с. 1]. Його життєвий шлях визначив спрямованість багатьох наукових концепцій. Відтак, у 1906–1908 рр. наукові інтереси Липинського сконцентрувались навколо досліджень українофільства серед поляків. А вже у 1909 р. побачила світ невеличка польською мовою історична розвідка “Шляхта на Україні”, у якій досліджено проблему ролі польської шляхти у суспільному житті та історії України [5, с. 44]. Наступні роки він переважно працює над монументальним збірником “Z dziejow Ukrainy”. Книга, в якій більшість статей належала перу самого Липинського, з’явилась у 1912 р. і була присвячена пам’яті провідних “хлопоманів” 1860-х рр. (В.Антонівича, П.Свенціцького та Т.Рильського) й демонструвала зв’язок і наступність між двома поколіннями українців польської культури. Автор вірив, що лицарською службою українському національному ідеалові шляхта зможе окупити своє право громадянства на землі, де вони народилися і хотів, щоб шляхетська верства стала українською у своїй політичній свідомості, без втрати свого корпоративного існування. Книга привернула увагу наукового світу, і В.Липинського за його історіографічні заслуги у березні 1914 р. було обрано дійсним членом Наукового товариства ім. Шевченка у Львові [2, с. 16].

Відтак, сімейні стосунки Липинських, побудовані на громадському обов’язку, мудрій любові, стали тією величезною виховною силою, що істотно вплинула на вразливу дитячу душу і відклала свій відбиток на все майбутнє життя вченого історика і соціолога, визначного політика і дипломата, головного ідеолога модерного українського консерватизму В’ячеслава Казимировича Липинського, що навки зріднився з волинською землею і народом, серед якого жив і працював, з повним правом заслужив собі ім’я Великого Українця. “Виховання, яке я виніс із батьківського дому, – писав В.Липинський, – заклало в мені засади, що, якщо ми – землевласники на Русі – хочемо зберегти своє існування, то повинні мати, по-перше, не тільки права, але й обов’язки, по-друге, маємо бути внутрішньо солідарні, основуючи ту солідарність на взаємній любові і повазі до старших та авторитетніших з-поміж нас” [4, с. 7].

Українська природа, історія і народопісенна традиція волинського краю відчутно позначилися

на творчості поета, лірика, романіста, історика літератури і критика, перекладача Леонарда Совінського, який ознайомив польську інтелігенцію з творами Т.Шевченка – зробив чудовий переклад поем “Наймичка” та “Гайдамаки”, написав розвідку – етюд “Тарас Шевченко” [13, арк. 45, 57]. Навіть будучи на смертному одрі, він перекладав улюбленого Т.Шевченка.

На матеріалі українського пісенно-танцювального фольклору написані числені фортепіанні твори уродженця Волині, польського дворянина Йосифа Домініка Хомича Витвицького: цикли варіацій для фортепіано “Українка” (на тему української народної пісні “Зібралися всі бурлаки”) і “Коломийка. Парафраз” (на тему українського народного танцю). Серед інших творів – концертні варіації для фортепіано на теми українських народних пісень “Чумак”, “У сусіда хата біла”, п’єси для фортепіано “Плавба по Дніпру”, “В місячному сяйві” та ін. Й.Витвицький віддзеркалював у своїй творчості, безперечно, і польську культуру. Композитор присвятив твори герою боротьби за незалежність Польщі – Т.Костюшку, великому романісту – Ю.Крашевському. “Але як і інші, ці твори, – підкреслює доктор мистецтвознавства, професор Київської національної музичної академії ім. П.І.Чайковського К.Шамаєва, – несуть на собі ознаки музики, яку Витвицький пізнав на Волинській землі” [14, с. 335]. Його твори увійшли до програми курсів з історії української музики у спеціальних музичних навчальних закладах України.

Велике значення для формування творчості композитора і піаніста Юліуша Карла Зарембського мали мелодії польських і українських пісень, почуті ним ще у дитинстві. Найпершою вчителькою музики Юліуша, як зазначає польський дослідник творчості композитора Т.Струмільло, очевидно, потрібно вважати його няню – молоду українську дівчину (родом з приміського с.Станишівки), яка співала йому над колискою народні пісні [6, с. 79]. Творчість Ю.Зарембського була органічно пов’язана з музичним і літературним фольклором Волині. Народно-пісенні інтонації польських і наспівних українських мелодій зазвучали також у п’єсах “Галіційські танці” (інструментовані для симфонічного оркестру Ф.Лістом), “Думка”, “Коломийка”. Подальшим розвитком волинських мотивів могла стати задумана опера “Марія” за одноіменною поемою свого земляка, польського поета А.Мальчевського (який, до речі, також народився на Волині в Нягинині в заможній шляхетській сім’ї), в якій розповідалося про події на Волинській землі. Але композитор відмовився від задуму оперного жанру і написав увертюру, яка засвідчила його інтерес до української тематики [14, с. 336].

Значну роль у родинній педагогіці і сімейному вихованні дітей української письменниці, етнографа, фольклориста, перекладача, публіциста, редактора, видавця, громадського діяча, член-кореспондента Української Академії наук з 1924 р. Ольги Петрівни Драгоманової-Косач (Олена Пчілка) відігравали народні звичаї, свята, обряди, що виступали як високоемоційні і надзвичайно ефективні джерела народних знань і досвіду. Неодмінною умовою виховання дітей були поїздки по селах Волині (Чекни,

Жабориця, Бережці, Запруддя, Любитів, Волошки, Уховецьк, Білин, Скулин), щоб вони пройнялись “українським народним духом”. Дітям здавалося ж, що мама вивозила їх у ті села розважатися. Слухаючи давніх пісень – найбільше обрядових, весільних, купальських, – діти духовно збагачувались і змалку пізнавали українську мову (навколишні пани Луцька дивувались, що дворянські діти розмовляють хлопською мовою). Для найталановитішої доньки Лесі це був початок шляху до “Лісової пісні”. Це мати відкрила їй Мавку, дядька Лева, Лукаша, Килину, “змалювала” декорації до драми й відкрила її філософський зміст: тільки краса й мистецькі обдаровані люди змінять світ. Запамятовуючи народні наспіви селян, Леся через 30 років “затужила за рідними волинськими лісами і за всіма тими істотами, що ними заселяла ті ліси уява старих і молодих волянців-поліщуків” [3, с. 38–39]. Саме матері завдячує Леся Українка любов’ю до світової історії та літератури, знанням багатьох іноземних мов. Під її впливом розвивався поетичний талант дочки.

Олена Пчілка сприяла й літературним спробам інших своїх дітей – Михайла й Ольги – Михайла Обачного і Олеси Зірки. Усвідомлюючи, що кожна людина, зазвичай на основі власних потреб, інтересів, емоційних переживань вибудовує свою власну ієрархію цінностей, а звернення до найкращих надбань педагогічної спадщини українського народу, зокрема народних звичаїв, свят, обрядів – це насамперед звернення до цінностей, що містять життєві орієнтири, уподобання, ідеали особистості, соціуму, народу, Олена Петрівна разом із дітьми в імпровізованому домашньому ляльковому театрі не раз ставили спектаклі, різдвяні вертепи. Силами косачівських дітей та селян проводились Шевченківські роковини. Михайло Косач пізніше напише: “Коли я став тим, чим єсть, коли в мені є що-небудь доброго, то се дякуючи тобі, мамочко” [1, с. 85].

Відтак, основний ціннісний орієнтир у виховній діяльності дворянсько-поміщицьких родин – особистість дитини, її людський потенціал –

духовно-моральний, інтелектуально-творчий, фізичний, естетичний. Тому виховання в цих сім’ях ґрунтувалося на принципах цінності й унікальності особистості, сприйняття дитини такою, якою вона є, непередбачуваності особистості, що була пов’язана з наданням права на помилку, на мислення своїми образами, тобто допомогти дитині пізнати себе й оточення.

Головною метою виховання у багатьох дворянсько-поміщицьких родин була передача наступним поколінням соціального досвіду і духовних надбань, високої культури міжнародних відносин; формування у молоді особистісних рис громадянина своєї держави, які включають у себе національну свідомість, розвинену духовність, фізичну досконалість, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову та екологічну культури. Складовими національного виховання в цих родинх були сімейні стосунки, що ґрунтувалися на громадському обов’язку й мудрій любові, – громадянське та патріотичне виховання стало саме тією величезною виховною силою, яка істотно вплинула на вразливу дитячу душу і відклала свій відбиток на все життя.

Історична ретроспектива родинного виховання дворянсько-поміщицьких сімей вказує на велике виховне значення сім’ї, яка була важливою ланкою суспільного життя. Ідеал родинного виховання – це особистість, яка здатна і готова своєю діяльністю, своїм життям забезпечувати буття свого народу, суспільства і держави в усіх її формах, проявах відповідно до вимог часу. Відтак, у сучасній педагогічній дійсності, яка потребує актуалізації аксіологічних настанов щодо виховання, актуальним залишається врахування та осмислення традицій, особливостей духовності, організації навчання та виховання молоді в дворянсько-поміщицьких сім’ях XIX–XX ст. Національна еліта майбутнього повинна бути не лише високоосвіченою та ерудованою, але й морально, патріотично вихованою, щоб бути корисною своєму народу і Батьківщині.

Література

1. Бутич І. Леся Українка : документи і матеріали. 1871–1970 / І. Бутич. – К. : Наукова думка, 1971. – 200 с.
2. Гирич І. Б. Архів М. Грушевського як джерело для вивчення діяльності визначних постатей українського руху (М.Грушевський, С.Єфремов, В.Липинський, М.Василенко) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук : спец. 07.00.01 “Історія України” / Гирич Ігор Борисович. – К. : НАН України, Ін-т археографії, 1995. – 25 с.
3. Косач-Кривинюк О. З моїх споминів / О. Косач-Кривинюк. – К. : Наукова думка, 1971. – 140 с.
4. Кушнір В. В’ячеслав Липинський і Волинь : путівник / В. Кушнір. – Луцьк : Медіа, 2007. – 28 с.
5. Lipiński W. Szlachta na Ukrainie. Udział jej w życiu narodu ukraińskiego na tle jego dziejów / W. Lipiński. – Kraków : Skład główny w księgarni Leona Idzikowskiego w Kijowie, 1909. – 88 s.
6. Лісевич І. Т. Родом з України...(Польська національна меншина і культурне життя на Наддніпрянській Україні у другій половині XIX – на початку XX ст.) / І. Лісевич. – К. : Інститут історії України НАН України, 1995. – 103 с.
7. Стельмахович М. Новітні перспективи родинного виховання / М. Стельмахович // Рідна школа. – 1998. – № 7–8. – С. 3–5.
8. Панченко В. Психологічні цінності педагогічної культури / В. Панченко // Теоретико-методологічні засади моделювання навчально-виховних систем у педагогічних закладах освіти : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 28–29 жовтня 2009 р. : тези доп. – С. 90–92.
9. Проблема теорії виховання дітей і молоді в Україні / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4 (17). – С. 109–125.

10. Усатенко Т. П. Українознавчий аспект педагогічної аксіології / Т. П. Усатенко // Концептосфера педагогічної аксіології : матеріали філософсько-педагогічного семінару "Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти". – К. ; Ніжин, 2010. – С. 65.
11. Ушинський К. Д. Про сімейне виховання : [збірник] / К. Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1974. – 151 с.
12. Хомич Л. О. Теоретичні засади виховання у сучасній родині / Л. О. Хомич // Освіта дорослих. – 2009. – Вип. 1. – С. 29.
13. Центральний державний історичний архів України в Києві, ф. 442, оп. 53, спр. 353.
14. Шамаєва К. І. Музиканти-поляки з Волині / К. І. Шамаєва // Житомирщина на зламі тисячоліть : матер. міжнар. наук.-краєзн. конф., 20–23 вер. 2000 р. – Житомир : М. А. К., 2000. Т. 21. – 2000. – С. 334–337.

УДК 37(09)

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ С.І.МИРОПОЛЬСЬКОГО У РОЗРОБЦІ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.

Дубровська Л.О.

У статті аналізується педагогічна спадщина С.І.Миропольського щодо важливості врахування особливостей психологічного розвитку дитини при здійсненні індивідуального підходу.

Ключові слова: принцип природовідповідності; індивідуалізація; індивідуальний розвиток; темперамент; педагогічна діагностика.

В статье анализируется педагогическое наследие С.И.Миропольского относительно необходимости учета особенностей психологического развития ребенка при использовании индивидуального подхода.

Ключевые слова: принцип индивидуализации; индивидуальное развитие; темперамент; педагогическая диагностика.

The author of the article analyzes the pedagogical heritage of S.I.Myropolsky pertaining to the importance of taking into consideration peculiarities of a child's psychological development.

Key words: the principle of congruity with nature; individualization; individual development; temperament; pedagogical diagnostics.

Забезпечення успішного розвитку кожної особистості є актуальною проблемою сьогодення. Державна національна програма "Освіта (Україна XXI століття)", Закон України "Про загальну освіту" та інші документи, що регламентують пріоритетні напрями освіти, вказують на її гуманізацію та демократизацію, що призводить до визнання самоцінності, самобутності особистості кожної дитини. Це обумовлює спрямованість на успішність її індивідуального розвитку.

В сучасній педагогічній та психологічній науці одним з головних завдань навчально-виховного процесу постає створення умов для оптимального розвитку особистості дитини шляхом пошуку доцільних форм, засобів і методів роботи, що дозволить здійснювати вплив на розвиток особистості і сприятиме збереженню психологічного та фізичного здоров'я дитини.

Проблемі особистісного розвитку дитини присвячені дослідження сучасних науковців, зокрема: І.Д.Беха, О.Г.Балла, Т.В.Дуткевич, І.В.Дубровіної та ряду інших. Однак, поряд із сучасними науковими дослідженнями в галузі індивідуального підходу до дитини, досить актуальною і значущою є педагогічна спадщина С.І.Миропольського.

Український педагог другої половини ХІХ ст. С.І.Миропольський при розробці питань з цієї проблеми найбільше спирався на принцип приро-

довідповідності Я.А.Коменського, якого вважав не лише "значним і геніальним" мислителем минулого, але й педагогом майбутнього. У педагогічній спадщині С.І.Миропольського, особливо в роботах "У чому наше завдання?", "Дитя", "Життя та школа. Практичні завдання народної школи", "Дидактичні нариси", "Народна школа за ідеями Коменського", "Самоосвіта вчителя народної школи", "Школа та суспільство. Приватна Харківська жіноча недільна школа" та ін., принцип "індивідуалізації" школярів посідає чільне місце. Вважаючи, що в кожній людині "закладені природні сили", які обумовлюють не лише загальний, але й "індивідуальний" розвиток, С.І.Миропольський вкладав як у поняття "принцип природовідповідності", так і "індивідуалізація" необхідність врахування індивідуальних властивостей дітей у процесі їх виховання та навчання. Він виступав проти огульного ставлення до всіх, вказував, що нівелювання дітей до одного рівня, виховання за допомогою одного методу чи прийому – це насильство над природою дитини, що веде до придушення їх особистісних природжених якостей та особливостей, і найстрашніше – до поступового знеособлення людини.

С.І.Миропольський розглядав дитину як "живу особистість, психологічний механізм, який вміщує в собі самому закони розвитку, зерно і корінь для моральної та інтелектуальної освіти" [1, с. 3–4]. Звертаючись слідом за своїми великими поперед-

никами до аналогії “вчитель-садівник”, С.І.Миропольський підкреслював, що праця вихователя набагато складніша від праці землероба та садівника. Тож тим більше їй важливіше, ніж для названих професій, у педагогічній роботі знання особливостей дитячої природи та умов її розвитку, що вимагає від наставника дітей “... вивчати..., вчитись пізнавати їх природу, потреби, властивості” [2, с. 8].

Для аргументації своїх переконань щодо “індивідуалізації” навчання та виховання С.І.Миропольський наводить приклади використання різних педагогічних засобів відповідно до характеру того чи іншого учня. Він пише, що один ображається на те, що інший сприймає, мов жарт; один довго пам’ятає образу, інший швидко її забуває; в одного похвала викликає захват, інший сприймає її спокійно; один любить бурхливі ігри з товаришами, інший має схильність до усамітнення; “... для одних потрібна суворість, для інших – ласкавість”; в той час, коли “хтось заплаче від одного лиш докору, інший сміється й під погрозами” [3, с. 22].

У творчому доробку С.І.Миропольського є розроблена ним вікова періодизація: дитинство, отрочтво, юність, змужнілість, старість. Він зазначає, що кожному віковій притаманні “особливі властивості” та “особливий ступінь” розумового розвитку. Найбільш детально він характеризував дитинство та отрочтво як найбільш цікавий вік для вчителя, коли збуджуються і “сили життя”, і “сили розуму”; коли розумові здібності “свіжі”, а пам’ять – “сприйнятлива”; серце відкрито “для добрих почуттів та вражень”. У прикладах, наведених С.І.Миропольським для подальшої аргументації максимальної придатності дитячої природи до знань у цьому віці та необхідності своєчасного “засівання ниви” якісним “зерном”, відчувається вплив Я.А.Коменського.

Розглядаючи проблему індивідуального підходу до особистості школяра, С.І.Миропольський наголошує на обов’язковості вибору засобів педагогічного впливу залежно від властивостей дитячої природи. “Не можна з усіма учнями поводитись однаково; не можна одні й ті ж заходи однаково вживати для всіх”; не можна у вихованні “живої особистості”, зазначав С.І.Миропольський, спрямовуючи її розум до істини, а серце до добра, закладаючи в ній міцні задатки характеру “на християнських засадах”, йти шляхом якихось “назавжди встановлених механічних прийомів”; недостатньо затвердити буквально виконання своїх обов’язків та відбувати їх механічно” [4, с. 22]. Він підводить підсумок, підкреслюючи слідом за Коменським, що не з кожної здібності можна зробити “що завгодно”, а лише те, що “закладено в її природі”..

Прекрасний методист, С.І.Миропольський у розробці дидактичних питань, торкаючись методів навчання та виховання, зазначав, що будь-який метод повинен обов’язково відповідати ходу розвитку дитячої особистості, і всі його елементи повинні органічно групуватися навколо “єдиного живого центру” – особистості дитини. Він наголошував на тому, що вчитель повинен абсолютно виключити з практики роботи “стадний” підхід до учнів, навчитись бачити в кожній дитині “індивідуальність”, пізнати її темперамент, схильності, ступінь

здібності до засвоєння знань. Тому кожен метод, на його думку, повинен бути індивідуальним, враховувати особистісні риси того чи іншого учня, ступінь його загального розвитку та особливостей сприйняття: пам’яті, уяви, манери висловлювань.

Через усю спадщину С.І.Миропольського проходить думка, що найповніша причина досить низького рівня впливу на дитину, а саме – на формування її характеру, полягає головним чином у тому, що вчитель не знає її натури, нахилів та причин, які обумовлюють її вчинки. Він наголошував, що в практиці шкільної роботи, на жаль, у більшості випадків дитина для вчителя – це “книга на незрозумілій для нього мові”, яку він не вважає потрібним навіть читати, але яку треба прочитати обов’язково, оскільки природа дитини – це “нива” для роботи вчителя, яка чекає посіву, роботи вчителя, яку він повинен обробити.

Серед головних умов практичного здійснення індивідуалізації навчально-виховного процесу С.І.Миропольський називав наступні: професійну підготовку вчителя, до якої відносив, як і К.Д.Ушинський, знання вчителя з фізіології, психології, педагогіки щодо вікових особливостей дітей, характеристик темпераментів, особливостей уваги, уяви, пам’яті дітей тощо; взаємозв’язок школи з сім’єю, який дозволяв мати більш конкретне уявлення про школяра та вплив навколишнього середовища на нього; володіння методикою “педагогічної діагностики” особистості школяра; опору на позитивне в особистості дитини з метою його подальшого розвитку; розумну вимогливість; доцільну організацію дитячої життєдіяльності. Головним засобом педагогічної освіченості та щоденної педагогічної практики він вважав любов до дитини, яку називав “ключем до педагогічних прийомів”. “Хто вміє вивчати дитячу природу, хто зрозуміє її вимоги, хто усвідомить всю важливість індивідуалізації навчально-виховних заходів та прийомів, той не нудьгуватиме від однобічності педагогічної праці” [5, с. 10–11].

С.І.Миропольський зазначав, що для успішної “нескінченно складної” та “різноманітної” галузі виховного впливу на дитину велике значення мають здібності вчителя у встановленні взаємостосунків з сім’єю з метою вивчення індивідуальності дитини та встановлення вливу на неї “сім’ї, середовища, суспільства”. Він писав, що “індивідуальність учня-дитини” складається під впливом та в силу “стихій життя”, як домашнього, так і суспільного, і взагалі, тієї “моральної атмосфери”, яка оточує дитя з усіх боків у перші роки його життя. Тому вивчення сімейного побуту учнів та оточуючого їх суспільного середовища, на його погляд, служитиме “відмикачкою” до вивчення та розуміння особистості учня, а також до визначення напрямків доброго впливу на нього. Виходячи з цього, С.І.Миропольський залишив багато актуальних і для сьогодення порад щодо вивчення найближчого оточення дитини: сім’ї, її побуту, потреб, вірувань, атмосфери спілкування. Особливо детально він конкретизував свої думки в роботі “Самоосвіта вчителя народної школи”, де дав поради щодо вивчення особистості дитини як члена сім’ї. Він вважав, що найбільш ефективним буде вивчення дитини через її

оточення ще до того, як вона піде до школи, що забезпечить такі форми роботи з сім'єю, як відвідування вчителем дитини вдома з метою вивчення домашніх умов; індивідуальні бесіди з батьками з метою погодження спільних виховних заходів тощо.

Важливим прийомом вивчення особистості дитини С.І.Миропольський вважав “мистецтво безпосереднього спостереження” за дітьми. Надаючи великого значення теоретичному вивченню людської душі вихователем, він значно більше довіряв безпосередньому спостереженню над “живими” дітьми. Підкреслював, що такий спосіб ознайомлення з індивідуальністю вихованця, з одного боку, дасть змогу “схопити ... їх окремі риси, властивості, потреби”; з іншого – відповідно до наслідків цього спостереження “видозмінювати засоби виховного вливу на них”. Він переконував, що лише такий спосіб спілкування з дитиною дозволить відчувати внутрішньо “будь-який душевний настрій дитини”, з найбільш імовірним передбаченням причин, що його викликали, та прогнозувати відповідно його діяльність. У свою чергу, підкреслював він, постійне вправлення у педагогічному спостереженні над вихованцями дає можливість учителю набутти більш ґрунтового педагогічного досвіду: навчити відрізняти “тонші відтінки” педагогічних явищ, вибрати з найвідоміших загальних та конкретних правил саме ті способи й засоби виховання, які найбільш сприятливі в даному випадку.

Саме тому, вчив С.І.Миропольський, вчитель ніколи не повинен бути спокійним, він завжди в напруженому стані, повинен “постійно спостерігати”, “бути бадьорим” у цьому процесі, “обдумувати”, “випробувати”, “вивчати кожну особистість”, щоб розкрити таємницю її характеру, навичок, схильностей. Він підкреслював, що вчителю-початківцю треба багато проникливості, щоб зрозуміти “окрему індивідуальність кожного зі своїх вихованців”, але без цього всі педагогічні знання не мають смислу. “Діяльність учителя не є діяльність механічна, для якої достатньо засвоїти відомі зовнішні технічні прийоми та правила; вона є духовною творчістю, де вчитель у кожну мить повинен

створювати собі нові прийоми, нові способи для морального впливу на душу дитини, що розвивається, і в кожному випадку повинен видозмінювати ці способи” [6, с. 31].

Цікавим, на наш погляд, є підхід С.І.Миропольського до самої термінології. Чітко висловивши майже в усіх своїх роботах переконаність у необхідності врахування природних особливостей кожної дитини, він користувався для визначення цього процесу різними термінами: “природовідповідність”, “природність”, “індивідуалізація”, “особливості темпераментів” тощо. Найчастіше С.І.Миропольський користувався терміном “індивідуалізація”: “... пристосування навчання до здібностей дитини”; знання темпераментів, схильностей, ступеня здібностей засвоєння знань учня”; “створення умов для розвитку розуму, мови, волі, сердечності”; “погодження з природними особливостями дитини всіх засобів виховання та способів навчання”; “головний принцип педагогічної діяльності”. Сам С.І.Миропольський неодноразово підкреслював, що “індивідуалізація” навчально-виховного процесу – надзвичайно складне явище. Крім того, зауважило, що всі наведені вище визначення С.І.Миропольського щодо сутності “індивідуалізації” не мають суперечності, а гармонують одне з одним, розкриваючи зміст поняття всебічно й ґрунтовно. Разом з тим слід відмітити, що багато в чому не лише думки, але й визначення терміна “індивідуалізація” збігаються з визначенням поняття індивідуального підходу, зробленого Я.А.Коменським, Ж.-Ж.Руссо, І.Г.Песталоцці, А.Дістервегом. Це свідчить про велику теоретичну обізнаність С.І.Миропольського із спадщиною педагогіки минулого та творчий розвиток ідей великих попередників.

Таким чином, проаналізувавши творчу спадщину та практичну діяльність С.І.Миропольського, слід зазначити, що актуальне значення для педагогіки сьогодення мають його наукові розробки проблем індивідуального підходу, виражені думкою про необхідність знання вчителем як загальних психологічних закономірностей розвитку особистості дитини, так і володіння знаннями про індивідуальні відмінності різних індивідуумів.

Література

1. Миропольский С. И. Дидактические очерки : [учебник и воспитывающее обучение в народной школе] / С. И. Миропольский. – СПб. : Изд-во И. Скороходова, 1890. – С. 3–4.
2. Миропольский С. И. Дитя / С. И. Миропольский // Народная школа. – 1872. – № 2. – С. 8.
3. Миропольский С. И. Дидактические очерки : [учебник и воспитывающее обучение в народной школе] / С. И. Миропольский. – СПб. : Изд-во И. Скороходова, 1890. – С. 22.
4. Миропольский С. И. Дидактические очерки : [учебник и воспитывающее обучение в народной школе] / С. И. Миропольский. – СПб. : Изд-во И. Скороходова, 1890. – С. 21.
5. Миропольский С. И. Учитель народной школы / С. И. Миропольский // Народная школа. – 1872. – № 2. – С. 10–11.
6. Миропольский С. И. Дидактические очерки : [учебник и воспитывающее обучение в народной школе] / С. И. Миропольский. – СПб. : Изд-во И. Скороходова, 1890. – С. 31.

УДК 371(09):811]“19”

ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ РАНЬОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ПЕДАГОГІЦІ

Тонконог Л.М.

У статті подано ретроспективний аналіз розвитку навчання іноземних мов дошкільників і молодших школярів. Автором здійснено спробу періодизації раннього навчання іноземних мов у вітчизняній педагогіці, починаючи з 1919 р. ХХ ст. і закінчуючи сучасністю.

Ключові слова: раннє навчання іноземних мов, дошкільна освіта, початкова школа.

В статье проведён ретроспективный анализ развития обучения иностранным языкам дошкольников и младших школьников. Автором осуществлена попытка периодизации раннего обучения иностранным языкам в отечественной педагогике, начиная с 1919 года ХХ ст. и по сегодняшний день.

Ключевые слова: раннее обучение иностранным языкам, дошкольное образование, начальная школа.

This article covers retrospective analysis of development of foreign language teaching in preschool and primary education. The author suggests a periodization of early foreign language teaching in the domestic pedagogy starting from 1919 till present day.

Key words: early foreign language teaching, preschool education, primary school.

Постановка проблеми. На початку ХХІ ст. іноземна мова стає важливим засобом міжнародного спілкування як в усній, так і в писемній формі. Настав час, коли українське суспільство відчуває гостру потребу у фахівцях різних галузей, які б активно володіли іноземною мовою, ефективно користувалися нею для обміну інформацією, встановлення професійних контактів, досягнення порозуміння в діалозі культур. Такі зміни в суспільстві неминуче ведуть до перебудови всієї системи іншомовної освіти.

Однією із сучасних тенденцій у цій галузі є перехід до обов'язкового викладання іноземних мов із 2-го класу та інтенсивного введення вивчення іноземних мов у дитячих садках (причому ініціаторами останнього дуже часто є самі батьки). З огляду на те, що переваги оволодіння іноземними мовами в ранньому віці доведено багатьма вченими та підтверджено експериментально, ця тенденція є, безумовно, позитивною. У той же час вимоги часу й розпочата радикальна реформа освіти у сфері раннього навчання іноземних мов у вітчизняній педагогіці передбачають оновлення змісту та методів навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема в дошкільній та початковій освіті.

Віднайти найоптимальніший шлях розвитку цієї галузі освіти та уникнути при цьому помилок

допоможе ґрунтовне вивчення та аналіз попереднього досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея раннього навчання іноземних мов не є новою в історії сучасної педагогіки, про що свідчать праці К.Д.Ушинського, М.Монтессорі, Ф.Фребеля. Пізніше дослідженням цієї теми займалися Л.В.Щерба (розвивальне значення вивчення іноземної мови у ранньому віці, його вплив на формування логічного мислення, удосконалення мислительних і мовних операцій), Г.О.Паперна, А.С.Стахерський (гра як основний метод навчання дітей англійської мови), Л.В.Артемova, Б.А.Бенедиктов, А.М.Богуш, Т.К.Полонська, С.В.Соколовська (навчання іноземних мов дітей дошкільного віку), О.Д.Рейпольська (спілкування іноземною мовою дітей різного віку), Т.М.Шкваріна (підготовка майбутніх учителів іноземної мови до навчання дошкільників).

Пошук шляхів оптимізації навчального процесу в дошкільних навчальних закладах та в початковій школі потребує звернення до історії зародження та становлення раннього навчання іноземних мов. Отже, **мета статті** полягає у простеженні історичного розвитку навчання іноземних мов дітей дошкільного та раннього шкільного віку.

Зазначимо, що під раннім навчанням цього предмета ми розуміємо вивчення іноземних мов

у старших групах дитячого садка та в початковій школі (1–4-й класи). Часові межі нашого дослідження охоплюють період з кінця 1918 р. і до сьогоднішнього дня.

Верхню межу нашого дослідження визначимо з огляду на те, що саме наприкінці 1918 – початку 1919 рр. у м. Петроград з'явився перший документ, який регламентував раннє навчання іноземних мов (до цього часу учні починали вивчати мови лише в середній школі). Цим документом був “Шкільний план Єдиної Трудової школи”, обов'язковий для всіх шкіл першого та другого ступенів. Відповідно до цього плану викладання іноземних мов (французької, німецької, англійської) на першому ступені допускалося факультативно та вводилося обов'язково на другому ступені з наданням учням права вибору іноземної мови.

За поясненням поняття “школа першого та другого ступеня” звернемося до довідкових джерел. Так, за даними педагогічного словника, *школа першого ступеня* в СРСР у 1918–34 рр. – загальноосвітня 5-річна (з 1923 р. 4-річна) школа, пізніше реорганізована в початкову школу. Нині – це загальноосвітня початкова школа, що є, як правило, першою ланкою середньої загальноосвітньої школи [13, с. 502]. *Школа другого ступеня* – в 1918–34 рр. середня загальноосвітня школа у складі 6–9-х (з 1923 р. – 5–9-х) класів. З 1929 р. у ній почали відкриватися 10-ті класи. Реорганізована в середню загальноосвітню школу. Нині – це загальноосвітня основна школа, що охоплює 5–8-мі класи [13, с. 501].

Для занять новими мовами діти поділялися на групи, по можливості невеликі. При цьому на першому ступені навчання іноземної мови (за вибором) було рекомендовано розпочинати не раніше третього року навчання. Таким чином, на першому ступені (в 3-му класі) іноземна мова вивчалася факультативно як дисципліна, що обиралася самими учнями [7, с. 32–33].

26 лютого 1919 р. на засіданні Малої колегії відділу реформування школи було вирішено виробити тези щодо викладання нових мов, які прийняли на засіданні Колегії відділу реформування школи 2 березня 1919 р. У цьому документі висвітлено позицію Народного комісаріату освіти щодо початку навчання іноземних мов у більш ранньому віці, а також зазначено, що бажаним було вивчення не однієї, а двох іноземних мов [7, с. 29].

25 серпня 1932 р. вийшла постанова ЦК ВКП (б) “Про навчальні програми та режим у початковій та середній школах”, яка мала виняткове значення для перебудови всієї роботи школи стосовно оволодіння основами наук та збільшення у зв'язку з цим обсягу загальноосвітніх знань. Відповідно до цієї постанови посилилася роль іноземної мови як шкільного предмета, значно збільшилася кількість годин, відведених на вивчення іноземної мови: в 1932–33 рр. вона становила 2 години; 1934 р. – 3 години (кількість годин наведена для 4-го класу) [9, с. 178].

У 1940 р. Рада Народних Комісарів СРСР прийняла спеціальну постанову, згідно з якою збільшилася кількість вищих навчальних закладів, які готували вчителів іноземних мов. Цією постановою передбачалося введення з 1942–1943 рр. навчання

іноземних мов у всіх школах країни, як експеримент планувалося введення навчання цього предмета в 3–4-х класах. Але ці наміри були перервані війною, і навчання іноземних мов у 3–4-х класах було розпочато в 1943–1944 рр. лише в 50-ти школах [5, с. 146].

Про позитивні результати такого експериментального навчання іноземних мов на початковому етапі свідчить учитель англійської мови в 3–4-х класах Л.Д. Старичнева з м. Ленінград. На власному досвіді вона впевнилася, що учні молодших класів мають більш гнучкий мовний апарат і легше сприймають іноземну мову, ніж старші діти. Все це спонукало її до проведення в 1942–1943 рр. експериментального навчання англійської мови в 1-му класі 181-ї чоловічої школи м. Ленінград [11, с. 106]. Воно відбувалося на принципах активності учнів, цікавості матеріалу, наочності навчання, максимальної доступності матеріалу. На кінець навчання учні володіли продуктивним словниковим запасом у 150 слів, причому до нього входили не лише ті слова, які позначали назви навколишніх предметів у класі та шкільного приладдя, але й назви диких і домашніх тварин, птахів, фруктів і квітів. Учні розуміли запитання вчителя (загальні, альтернативні та спеціальні) в обсязі вивченої тематики, вміли правильно відповідати на питання як у стверджувальній, так і в заперечній формі. Крім того, вони правильно артикулювали окремі звуки та інтонаційно правильно оформлювали окремі фрази пройденого матеріалу [11, с. 112].

Про достатню увагу до раннього навчання іноземних мов свідчать і розроблені на той час норми оцінок успішності учнів, включаючи початковий ступінь навчання – 3-й та 4-й класи або 5-й клас (перший рік навчання) [12, с. 57].

Таким чином, зазначений період (з 1919 до 1950 рр.) можна вважати часом зародження та становлення раннього навчання іноземних мов, для якого характерна активна педагогічна та методична діяльність у цій сфері. Він ознаменувався досить великою для того часу кількістю наукових досліджень щодо введення іноземних мов у початковій школі. Все більше і більше шкіл брали участь в експериментальному навчанні англійської мови молодших школярів.

З початку 1960-х рр. ХХ ст. проблема зниження вікового порогу масового навчання іноземних мов набуває особливої актуальності та значущості. З'являється велика кількість робіт, присвячених різноманітним аспектам раннього навчання іноземних мов (І.Л. Бім, О.Й. Негневицька та ін.), світ побачили перші посібники для дошкільних закладів (О.С. Ханова, Т.А. Чистякова, С.І. Гвоздецька та ін.) [3, с. 8].

У 1961 р. вийшла постанова Ради Міністрів СРСР “Про покращення вивчення іноземних мов”, яка намітила цілий ряд заходів для покращення викладання цього предмета та уточнила цілі навчання іноземних мов з урахуванням потреб суспільства. Органам народної освіти пропонувалось: по-перше, збільшити кількість вищих навчальних закладів, що готували вчителів іноземних мов; по-друге, провести поділ класів, у яких більше ніж 25 чоловік, на групи на час уроків іноземної мови; по-третє, за бажанням батьків та за їхній кошт відкривати групи

для вивчення іноземних мов у дитячих садках і початкових класах; по-четверте, розширювати мережу шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою та довести їх кількість до 700. Цю Постанову можна вважати закріпленням права на офіційне існування теорії та методики раннього навчання іноземної мови, що зумовило подальший курс на розробку відповідних навчально-методичних матеріалів, посібників і програм [5, с. 152–153]. У цьому ж 1961 р. Міністерством освіти України було видано “Програму з англійської, французької та німецької мов для дітей дошкільного віку”, яка окреслила обсяг знань, умінь та навичок у перші роки навчання дітей шести та семи років [8, с. 57].

В умовах зростання та зміцнення міжнародних зв'язків країни іноземні мови набували важливого практичного значення. Методична наука підтримала ідею впровадження вивчення іноземних мов із дошкільного та молодшого шкільного віку і активно взялася за розробку програм і методичних посібників (Г.Х.Короглуев, Р.М.Магдесян, В.П.Немцов, 1963; В.С.Цетлін, 1964; О.С.Ханова, 1965).

З 1978 р., відповідно до постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 22 грудня 1977 р. “Про подальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовку їх до праці”, вивчення іноземної мови в школі розпочиналося з четвертого класу. У 70-х рр. зросла кількість шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою та збільшилася кількість дітей, які починали вивчати її з більш раннього віку [6, с. 98].

У 1987 р. Колегія Міністерства освіти РСФСР прийняла рішення про проведення експерименту з навчання іноземної мови дітей 4-річного віку, які відвідували дитячий садок, і школярів-шестирічок. Таке навчання було розпочато в ряді шкіл Москви, Ленінграда, Свердловська, Воронежа. Для експерименту були розроблені нові посібники, проводилася відповідна підготовка вчителів [6, с. 99].

В цей період з'являються дослідження з проблем раннього навчання іноземних мов. Так, З.Я.Футерман аналізував особливості організації занять з іноземної мови у дитячому садку і зробив висновки на матеріалі її навчання в дошкільних закладах м.Киева. С.С.Збандуто досліджувала особливості навчання іноземної мови у дошкільних закладах під час побутових процесів режиму дня, трудової діяльності, а також вивчала питання про застосування адекватних дошкільному віку прийомів, що сприяють засвоєнню дітьми іншомовного матеріалу. Досвідом з питань організації педагогічного процесу з іноземної мови у дошкільних закладах також ділилися такі педагоги, як Т.І.Альошина, Л.Б.Беккер, В.С.Гінзберг, А.В.Зоріна, Р.Д.Каплан, С.М.Рицлін, Г.І.Соліна. З'являються дисертаційні дослідження з проблем навчання іноземних мов у дошкільних закладах Р.А.Дольникової, О.І.Матецької, Л.А.Надудварі, С.А.Натальїної [10, с. 6–7].

Загалом, *другий період* (1960 – кінець 1980-х рр.) характеризується значною дослідницькою роботою, в результаті якої вдалося сформулювати головні положення організації навчання іноземних мов у дошкільних закладах. Було визначено оптимальний вік для початку навчання іноземних мов – 4–6 років, встановлено час і частоту занять у режимі роботи

“учитель, що приходить”. Наповнюваність груп у дитячому дошкільному закладі мала становити не більше 15 чоловік. Доведено виховне та освітнє значення раннього навчання іноземних мов, а також те, що у дошкільнят може бути розвинений інтерес і позитивне ставлення до вивчення нерідної мови поза природнім мовним середовищем [3, с. 8]. Але, незважаючи на це, навчання іноземних мов у дитячому садку так і не набуло широкого розповсюдження, що зумовлено кількома причинами. Перш за все – відсутністю наступності навчання між дошкільними закладами та початковою школою. По-друге, браком педагогічних кадрів для здійснення раннього навчання. Що ж до методики викладання, то даний період характеризується пануванням імітаційного прийому у навчанні, недоліком якого було те, що діти не вміли користуватися іноземною мовою як засобом спілкування в нових ситуаціях.

1990-ті рр. ХХ ст. відносимо до *третього періоду* розвитку раннього навчання іноземних мов. Він характеризується наступними визначними подіями, що сприяли активізації досліджень проблем і перспектив раннього навчання іноземної мови. Це міжнародні семінари у Шотландії (1991 р.), Німеччині (1992 р.), Франції (1993 р.), Іспанії (1995 р.), Австрії (1995–1998 рр.); перша в суверенній Україні науково-практична конференція (1998 р.) [10, с. 11]. У цьому переліку особливої уваги заслуговує міжнародний семінар, що відбувся у 1998 р. в Європейському центрі сучасних мов у м.Грац, оскільки його зміст ґрунтувався на висновках і рекомендаціях попередніх наукових зібрань відповідного статусу. На ньому учасники двадцяти чотирьох країн обмінювалися досвідом з проблеми навчання іноземної мови, де пріоритетним було питання про мовну освіту дітей молодшого шкільного віку. Усіма фахівцями схвалено рекомендації щодо навчання іноземних мов дітей віком від п'яти років. Їх зміст засвідчує, що навчання іноземної мови має стати невід'ємною частиною освіти в дошкільному віці [10, с. 11].

У цей період з'являються стратегічні документи у сфері раннього навчання іноземних мов. Так, у 1991 р. з урахуванням вимог часу виходить програма виховання дітей дошкільного віку “Малятко” (1991 р.), розроблена Інститутом проблем виховання АПН України та рекомендована Міністерством освіти і науки України до впровадження. У цій програмі вперше було подано коротенький підрозділ “Спілкування іноземною мовою” для дітей старшої і підготовчої груп. Авторами програми визначено обсяг знань з іноземної мови для дітей дошкільного віку, які можуть вивчати її за ініціативою дошкільних закладів та за бажанням батьків [4]. У 1993 р. прийнято Державну національну програму “Освіта”, яка визначала основні напрями реформування змісту шкільної освіти в Україні наприкінці ХХ ст. У 1995 р. Міністерством освіти України видана програма, згідно з якою пропонувалося розпочинати вивчення предмета з 1-го класу. У 1998 р. розроблено Державний освітній стандарт з іноземної мови. Саме в цей період починає реалізовуватися програма підготовки педагогічних кадрів для викладання іноземних мов у дитячих садках та в початковій школі.

З початком ХХІ ст. розпочалося реформування системи освіти. Стратегічним напрямом оновлення

змісту іншомовної освіти стала розробка Державного стандарту базової і повної середньої освіти (2004 р.) і Державного стандарту початкової загальної освіти (2005 р.), які визначають Базовий навчальний план загальноосвітньої школи. Згідно з ним, предмет “Іноземна мова” є обов’язковим для вивчення з 2-го класу загальноосвітньої школи. Планом також передбачено, відповідно до Концепції навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх закладах (2005 р.), запровадження другої іноземної мови з 5-го до 12-го класу.

У цей період триває розробка теоретичних засад навчання іноземних мов у дошкільних навчальних закладах. Зокрема, у 2000 р. як додаток до програми “Дитина в дошкільні роки” О.Дем’яненко була розроблена та видана програма і методичні рекомендації “Англійська для дітей” (2000). У 2003 р. була опублікована програма та методичні рекомендації “Англійська мова для дітей дошкільного віку” Т.М. Шкваріної з грифом МОН України [1, с. 42–47]. У 2009–2010 рр. підписано наказ про впровадження в практику роботи дошкільних навчальних закладів Базової програми розвитку дитини “Я у світі”, яка вперше унормовує вивчення іноземних мов у дошкільних закладах. Нею передбачено вивчення іноземної мови як складової навчання за вибором.

Серед навчальних посібників для раннього навчання англійської мови можна назвати такі: “My First ABC Book” (навчальний посібник для дітей 5–7 років, Т.Полонська, 2000 р.), “Ігри для початкового навчання англійської мови” (О.Бартишніков, І.Бартишнікова, І.Зелена, 2003 р.), “ABC Train” (зошит-гра для початкового навчання англійської мови, І.Зелена, 2003 р.), “Дитячий театр. Duck Tales.

Качині історії (маски, тексти п’єс, ілюстрації)” (О.Євчук, І.Доценко, 2006 р.), “Англійська мова для дошкільнят” (Т.Гнатюк, 2008 р.) та ін.

Що ж до практики, то слід зазначити, що іноземні мови вивчаються лише у 898 з-понад 15 тисяч дошкільних навчальних закладів, що функціонують нині в Україні (це становить тільки 6% від загальної кількості). Найбільше таких закладів у м.Києві – 148, Дніпропетровській області – 90, Хмельницькій – 89, а найменше – у Чернігівській – 7, Кіровоградській – 2, Одеській – 2, і зовсім немає їх у Луганській області та м.Севастополі. Заняття з іноземної мови найчастіше вводяться за ініціативою батьків (47%) або за пропозицією дитячого садка (38%) [2, с. 4–8].

Таким чином, на підставі проведеного аналізу історичного розвитку раннього навчання іноземних мов у вітчизняній педагогіці можемо стверджувати, що цим питанням почали цікавитись, починаючи ще з ХХ ст. Відтоді ця проблема знаходиться в полі зору багатьох учених (психологів, педагогів, лінгвістів). Аналіз літератури дозволив розробити періодизацію розвитку раннього навчання іноземних мов у вітчизняній педагогіці, в якій виділяємо період зародження та становлення галузі (1919–50-ті рр.); період інтенсивного розвитку (1960 – кінець 1980-х рр.); період масового впровадження раннього навчання іноземних мов (1990-ті рр. – поч. ХХІ ст.).

Перспективи подальшого дослідження проблеми вбачаємо у продовженні вивчення історії раннього навчання іноземних мов з метою уникнення помилок у цій галузі.

Література

1. Будає С. В. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками : [монографія зі спецкурсом : у 2 кн.] / С. В. Будає. – К. : Видавничий дім “Слово”, 2008. – 288 с.
2. Вакарчук І. Вивчаючи іноземну мову з дитинства – реалізуємо рівний доступ до якісної освіти. Вступне слово на нараді МОН України з питань вивчення іноземних мов у дошкільних закладах та початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів / І. Вакарчук // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – № 2. – С. 4–8.
3. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : [методическое пособие] / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
4. Малятко : програма виховання дітей дошкільного віку. – К. : НДІ педагогіки України, 1991. – 109 с.
5. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов, С. К. Шатилов и др.]. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.
6. Мисечко О. Раннє вивчення іноземної мови у вітчизняній і зарубіжній шкільній практиці. Історія, досвід, “вічні” проблеми / О. Мисечко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 4. – С. 95–103.
7. Никонова С. М. У истоков советской методики обучения иностранным языкам / С. М. Никонова. – М., 1969. – 102 с.
8. Полонська Т. К. Навчання іноземної мови дітей шестирічного віку в умовах дитячого садка : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Полонська Тамара Костянтинівна. – К., 1993. – 189 с.
9. Рахманов И. В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков : [методическое пособие для учителей средней школы] / И. В. Рахманов. – М., 1947. – 196 с.
10. Соколовська С. В. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні іноземної мови дітей шостого року життя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Соколовська Світлана Володимирівна. – К., 2005. – 221 с.
11. Старичнева Л. Д. Обучение английскому языку в первом классе начальной школы / Л. Д. Старичнева // Иностранные языки в школе. – 1948. – № 3. – С. 106–112.
12. Томашек В. М. Критерии и нормы оценок успеваемости учащихся по иностранным языкам в средней школе / В. М. Томашек // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 2/2. – С. 56–62.
13. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник / М. Д. Ярмаченко. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

УДК 371(410)

ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ У США СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЄЮ

Безлюдна В.В.

У статті розглядається історія виникнення системи соціально-педагогічної роботи з сім'єю в США та визначається процес становлення соціальної роботи як професійної діяльності, а також надається характеристика різноманітним американським організаціям.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, громада, сімейна служба, Американська асоціація.

Статья рассматривает историю возникновения системы социальной педагогической работы с семьей в США и процесс становления социальной работы как профессиональной деятельности, также охарактеризовано разные американские организации.

Ключевые слова: социальная работа, социальный работник, община, семейная служба, Американская ассоциация.

The author of the article reviews the formation of the system of family education and social work in the USA as a professional activity and describes various American organizations in this field.

Key words: social work, social worker, community, American association, family service.

Актуальність статті полягає в історичному переосмисленні соціально-педагогічних засад, необхідності наповнення їх новим змістом, домінантою якого буде звернення до досвіду американської сім'ї, накопиченого поколіннями та розглянутого крізь призму нових соціальних умов.

Мета статті. Розглянути основні етапи розвитку соціальної роботи та виявити їх вплив на виникнення системи соціально-педагогічної роботи з сім'єю в США.

Викладення основного матеріалу. На кожному етапі свого розвитку суспільство виконувало функції допомоги і підтримки людей, які потребували допомоги, хоча спосіб їх реалізації суттєво відрізнявся в процесі соціогенезу. У первісному суспільстві ці функції реалізовувалися через інститут сім'ї і систему родинних зв'язків. З часом ці соціальні інститути постійно змінювалися, свої обов'язки вони передавали іншим соціальним інститутам, спочатку церкві, релігійним чи професійним громадам, благодійним організаціям, і врешті-решт, ці обов'язки почала виконувати держава. При цьому кожна окрема держава як інститут організації суспільного життя виробила свої підходи до розбудови власної системи соціально-педагогічної роботи з сім'єю.

Спроби визначити більш-менш точну дату виникнення соціальної роботи не були успішними,

оскільки дослідники схилиються до різних точок відліку цієї історії. Чимало авторів розпочинають відлік історії соціальної роботи з Давніх Єгипту, Китаю, часів античності, часів Київської Русі тощо. [2, с. 35].

Становлення суспільної допомоги часто пов'язують з іудейськими і християнськими традиціями, які ґрунтуються на переконанні, що світ тримається на добрих справах. В іудейському суспільстві діяла система підтримки, заснована на альтруїзмі, любові до ближнього, ідеї взаємодопомоги. Послідовники іудаїзму створювали спеціальні каси, джерелами поповнення яких були податки, пожертвування, спадщина, заповіді на благодійність тощо. Зібрані кошти спрямовувалися на адресну підтримку бідних, викуп полонених, створення спеціальних їдалень для бідних. Ідеологія перших християнських общин (I ст. н.е.) віддавала перевагу духовності, а не вимогам закону і громадянських традицій. Вони роздавали хліб нужденним, приймали вигнанців, не запитуючи, звідки вони, не цікавлячись їх національністю, соціальним станом тощо. Переслідувані римською владою, перші християнські общини збирали гроші на допомогу хворим і ув'язненим. Служіння людини вони трактували як служіння Богу. З часом кількість прихильників християнства, в тому числі серед заможних верств населення зростала, поліпшувалося і ставлення до

нього і правителів Римської імперії, на територіях якого християнство розвивалося протягом перших чотирьох століть свого існування. Цей процес увінчався об'єднанням общин у єдину організацію – церкву, якою управляли єпископи, котрі на своїх зібраннях вирішували не тільки внутріцерковні справи, а й опікувалися допомогою людям, які потерпали від різних негараздів. Наприклад, Вселенський собор 437 р. зобов'язав єпископів піклуватися про вдів і сиріт [2, с. 39–40].

Дослідження свідчать про те, що соціальна та соціально-педагогічна робота з сім'єю в західних країнах має довготривалу історію. Вона є цілою індустрією, яка включає допомогу з боку держави, суспільних, релігійних, комерційних організацій і приватних осіб, адже кожна країна створює свою систему соціальної роботи.

Останніми роками відбувається дуже багато дискусій навколо досягнень системи соціально-педагогічної роботи в США. На нашу думку, система соціального обслуговування почала формуватися тут ще на початку XIX ст., коли почали виникати перші праобразу соціальних служб, але перед тим як стати системою, соціальна робота в США пройшла надзвичайно тривалий шлях свого становлення.

Тому, аби узагальнити значний соціальний досвід благодійництва у США, доречно буде проаналізувати хронологію подій, які сприяли створенню системи соціально-педагогічної роботи в США.

Отже, у 1843 р. Роберт Хартлі, використовуючи досвід Томаса Чармерза, Джозефа Тукермена, засновує Нью-Йорську Асоціацію для покращення умов бідних (New York Association for Improving the Condition of the Poor). З часом така асоціація з'явиться і в усіх інших містах. У США, як і у Великобританії, виникли суспільства благодійних організацій, які пропонували послуги, різні види допомоги індивідам і сім'ям, поєднуючи свої зусилля для рішення соціальних проблем на рівні співтовариства [10].

Процес становлення соціальної роботи як професійної діяльності особливо бурхливо проходив у Великобританії та США. В результаті перетворення міських передмість на міста збільшилася кількість біженців, тому постало питання про опіку над бідними, розумово відсталими та засудженими. Ці категорії потрапили під захист органів штатів, а потім Рад з питань благочинності. В суспільстві з'явилися добровільні організації та агентства з догляду за дітьми. Слід відмітити, що соціальна робота у Великобританії та США була започаткована кінці XIX ст. як філантропічний рух. У 1869 р. у Великобританії було створено Товариство організованої благодійності, яке мало на меті наукове обґрунтування, координацію різноманітних філантропічних ініціатив. Поступово ідея благочинності як добровільної діяльності трансформувалась в ідею соціальної роботи як систематичної, організованої і фахової допомоги нужденним [2, с. 43].

В США, наприклад, одним із центрів роботи з сім'єю є громада [5, с. 233]. Оксфордський тлумачний словник А.С.Хорнбі дає таке визначення поняттю “громада”: “Громада (community) – це група людей, що має спільне походження, соціальний стан,

релігійні переконання та місце проживання – район, населений пункт тощо, де розташований ряд соціальних інститутів: сім'я, школа, церква, організації, сфери дозвілля та медицини” [9, с. 233].

Першим засновником громадських центрів був Самуел Барнет, який у 1884 р. відкрив у бідній частині Лондона благодійний заклад Тойнбі Холл, що став центром соціальної допомоги для місцевого населення. Тойнбі Холл дав поштовх для створення більше ніж 400 благодійних установ у англійських та американських містах: за аналогією з європейськими кварталами їх стали називати сетльментами. [1, с. 28].

Рухи поселенців швидко поширилися по великих містах Великобританії та Америки. А тому у 1886 р. Стентон Койт, який був резидентом Тойнбі Холл, відкриває в Нью-Йорку перший американський сетльмент-центр під назвою Гльдія сусідів (поселенців). В 1886 р. у США було вже 44 сетльмента, а в 1911 – майже 400 [4, с. 200].

Протягом перших десятиліть працівники сетльментів перетворювали громади на політичну силу. Саме завдяки їх активній діяльності були прийняті закони про дитячу працю, громадське здоров'я, дитячі садочки, були започатковані служби тимчасових нянь, розбивка місцевих парків та створення ігрових майданчиків для дітей, різноманітні гуртки для освіти дорослих. Програми діяльності цих центрів мали здебільшого емпіричний характер і переважно були спрямовані на допомогу в отриманні роботи, надання медичних послуг, організацію дозвілля та впровадження різних форм неформальної освіти серед членів громади. А це свідчить про те, що саме в сетльментах зародились окремі напрями та форми соціальної роботи на рівні громади, а самі сетльменти стали праатьками багатьох сучасних інституцій, які успішно функціонують у територіальних та етнічних громадах різних країн [1, с. 29].

Слід зазначити, що як вид педагогічної діяльності соціальна робота в США пов'язана з ідеями таких американських дослідниць, як Джейн Адамс та Мері Річмонд.

Джейн Адамс – лауреат Нобелівської премії, організувала будинок поселенців у Чикаго, одна із засновників чиказької школи соціології, родоначальниця теорії соціальної роботи. У 1889 р. Джейн Адамс і її подруга Елен Стар відкриють Хулл Хауз. Разом з іншими волонтерами, які сповідували ці ідеї, Джейн Адамс жила у кварталах бідняків і намагалася у співпраці з науковими центрами, ученими в галузі соціальних наук сформулювати теоретичні основи своєї практичної діяльності. Завдяки цим намаганням було засновано Чиказьку школу громадянства і філантропії. Як свідчать джерела, Хулл Хауз став одним із найвпливовіших соціальних будинків поселенців у США. До його складу входили: вечірня школа для дорослих, дитсадок, клуби для старших дітей, мистецька галерея, кафетерій, спортзал, басейн, бібліотека, музична школа, драм-гурток тощо. Кожний тиждень він приймав близько 2000 відвідувачів. Хулл Хауз став 13-м будинком поселенців, у якому були ігровий майданчик та літній табір (Bowen Country Club) [10].

М.Річмонд – автор багатьох книг з питань соціальної роботи, зокрема “Дружній візит до бідняків: керівництво для працівників благодійних організацій” (1899).

У 1917 р. Мері Річмонд опублікувала монографію “Соціальна діагностика”, де вперше була зроблена спроба визначити теоретичні і методичні принципи соціальної роботи (див. вище). В цій монографії соціолог детально проаналізувала свої методи соціальної роботи, важливим з яких вона визнає індивідуальний підхід при виборі допомоги окремій людині чи сім’ї, що потрапила в скруту. Ця книга, а також підручник “Що таке соціальна індивідуальна робота” були основними в навчальному процесі різноманітних навчальних закладів з підготовки професійних соціальних працівників, котрі активно почали функціонувати в 30–40-х рр. XX ст. у США та Європі [7, с. 377].

1898 р. відкрито першу школу соціальних робітників. У цьому ж році Нью-Йорська школа філантропії почне видавати серії навчальних програм для волонтерів і дружніх візитерів, запровадивши для них однорічну навчальну програму. Пізніше ця школа стане Колумбійським університетом соціальних працівників. Щоб проводити таку роботу, потрібно було розробити програму підготовки таких фахівців. Перші програми підготовки соціальних працівників робили наголос на навчання зміни оточення за допомогою реформ, а так само на зміну індивіда для більш успішного функціонування в суспільстві [7, с. 412]. У 1915 р. на Народній конференції із соціального забезпечення Авраам Флекснер заявляє про те, що соціальну роботу не можна розглядати як професію, оскільки люди, які займаються соціальною роботою, не мають належних комунікативних навичок. Але у 1917 р. Мері Річмонд видає книгу “Соціальна діагностика”, зміст якої соціальні працівники використовують як відповідь на доповідь Авраама Флекснера. В цьому ж році відкривається перша організація для працівників соціальної сфери – Народна біржа соціальних працівників (The National Social Workers Exchange). Пізніше її назву змінюють на Американська асоціація соціальних працівників (American Association of Social Workers). Через рік засновано Американську асоціацію медичних соціальних працівників (American Association of Hospital Social Workers), назву якої у 1934 р. змінено на (American Association of Medical Social Workers) [11].

Паралельно розвивалася система навчання соціальних працівників. У США і Канаді на той час існувало 17 шкіл соціальної роботи. У 1919 р. вони створюють Асоціацію шкіл соціально-педагогічної роботи для підтримки зв’язків між школами роботи, в якій вони розробляють єдині стандарти навчання та професійної освіти. Згодом її назву буде змінено на Американську асоціацію шкіл соціальної роботи (American Association of Schools of Social Workers) [11].

На початку 20-х рр. XX ст. набув чинності термін “соціальне забезпечення”, який мало чим відрізнявся від терміна “соціальна робота”. З часом з’явилося таке поняття, як “система соціального забезпечення”, яке означало програми та агентства, а термін “система соціальної роботи” – їх діяльність.

Зауважимо, що спочатку послуги в основному надавалися релігійними діячами і представниками із можливих прошарків суспільства, тому агентства чи служби були приватними і створювалися з ініціативи релігійних груп. Слід відмітити, що релігійні діячі не мали спеціальної підготовки у сфері соціальної роботи, а тому вони не мали чіткого уявлення, як допомагати людям. У 1926 р. засновано Американську психіатричну асоціацію соціальних працівників (AAPSW – American Association of Psychiatric Social Workers). Через два роки у Мілфорді скликається конференція, щоб обговорити питання: чи соціальна робота окремий вид професій з наявністю спеціальних умінь та навичок, чи проста група технічних спеціальностей. Члени конференції дійшли висновку, що соціальна робота є видом професії серед подібних собі спеціальностей. У 1930 р. засновано Американську національну благодійну асоціацію (APWA – The American Public Welfare Association). А Вірджинія Робінсон з Джулією Джесі Тафт відкрили “школу функцій” із надання індивідуальної соціальної допомоги неблагополучним сім’ям. Згодом вони опублікували першу статтю “Зміна психології в індивідуальній соціально-педагогічній роботі”. У 1933 р. президент Америки Франклін Рузвельт започаткував “Нову справу” для американців і заснував соціальні благодійні програми, щоб побороти бідність. Програми включали: Громадянську трудову адміністрацію (Civil Works Administration), Адміністрація негайної федеральної допомоги (FERA – Federal Emergency Relief Administration), а пізніше – Адміністрація трудового прогресу (The Works Progress Administration). Соціальні працівники Гарі Хопкінс та Фресіз Перкінс були призначені на найвищі посади. Г.Хопкінс – головою FERA, а Перкінс – міністром праці. Будучи головою FERA, Гарі Хопкінс запровадив програму із надання субсидії та забезпечив кожний штат спеціальними офісами. Кожний офіс мав принаймі одного кваліфікованого соціального працівника [11].

Як професія соціальна робота почала формуватися в США лише у кінці Другої світової війни. 14 серпня, 1935 р. був прийнятий Закон про соціальне страхування. На основі закону про соціальне страхування була прийнята програма допомоги бідним сім’ям та дітям. Спочатку в ній передбачалася система виплат малозабезпеченим сім’ям. Потім стало очевидно, що грошова допомога не може розв’язати усіх проблем сприяння малозабезпеченим сім’ям з дітьми. Були потрібні інші соціальні послуги, причому безкоштовні. Тому спеціальні заклади соціальної допомоги організують: групи професійного навчання для батьків, у разі необхідності допомагають у працевлаштуванні; догляд за дітьми, якщо їхні батьки працюють у вечірній час; створення при міських центрах здоров’я служб для одиноких матерів; роботу служб захисту дітей, що зазнали насилля з боку дорослих; створення та інспектування дитячих будинків, сприяння родинам з прийомними дітьми, спостереження за адаптацією дитини в новій обстановці; розвиток так званих спеціальних служб для допомоги дітям в одержанні освіти, допомоги батькам у веденні домашнього господарства тощо [7, с. 388].

Це привело до значного збільшення робочих місць для соціальних працівників та до збільшення кількості соціальних програм та служб. Закон

включав роботу програму пенсійного страхування для виживши і інвалідів, також була заснована федеральна благодійна програма, яка надає штатам матеріальну допомогу, а також ряд інших програм: Допомога людям похилого віку, Допомога сліпим, Допомога нужденним дітям та загальна допомога для бідних людей, які не отримують інших видів допомоги. Цей рік є особливим в історії соціальної роботи, оскільки на Національній конференції з соціальної роботи, групову соціальну роботу визнали основною функцією соціально-педагогічної роботи.

У 1942 р. у Сполучених Штатах прийнятий Закон про федеральне фінансування денного догляду за дітьми матерів, які працюють. У 1945 р., після закінчення II Світової війни, 24 жовтня засновано Організацію Об'єднаних Націй (ООН), до складу якої входить велика кількість установ: Світ Добробуту, Дитячий фонд Організації Об'єднаних Націй (United Nation Children's Fund), Всесвітня організація охорони здоров'я (World Health Organization), Організацію Об'єднаних Націй, науки і культури (UNESCO – United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization), Верховна комісія ООН у справах біженців (United Nations High Commissions for Refugees) [11].

У 1953 р. у США встановлено Департамент охорони здоров'я та соціального забезпечення. 1 жовтня 1955 р. утворюється Національна асоціація соціальної роботи (National Association of Social

Workers) в результаті злиття таких організацій: Американська асоціація соціальних працівників (American Association of Social Workers), Американська асоціація медичних соціальних працівників (American Association of Medical Social Workers), Американська асоціація психіатричних соціальних працівників (American Association of Psychiatric Social Workers), Національна асоціація шкільних соціальних працівників (National Association of School Social Workers), Американська асоціація групових працівників (American Association of Group Workers), Асоціація з навчання громадських організацій та соціально-дослідних груп (Association for the Study of Community Organization) та Соціально-дослідницька група (Social Work Research Group). Членство обмежується лише 7 асоціаціями, а згодом лише працівниками, які мають ступінь магістра з акредитаційних шкіл соціальної роботи [11].

Висновки. Звідси прямо випливає висновок про те, що в США ініціатором створення системи соціально-педагогічної роботи з сім'єю, з одного боку, є держава, а з іншого – окремі суб'єкти американського суспільства, такі як: церква, громада, спілки, громадські та державні організації, асоціації, волонтери та соціальні працівники. При цьому держава як інститут організації суспільного життя змогла виробити свої підходи, методи, напрями та функції для розбудови власної системи соціально-педагогічної роботи з сім'єю.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : [навчальний посібник] / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 176 с.
2. Вступ до соціальної роботи : [навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича]. – К. : Академвидав, 2005. – 304 с.
3. Гиль С. С. Теоретические и прикладные основы создания системы социально-педагогической поддержки молодежных инициатив на муниципальном уровне / С. С. Гиль, С. А. Осинцева. – М. : Изд-во МГСУ, 2003. – 188 с.
4. История социальной педагогики (становление и развитие зарубежной социальной педагогики) : [учебник / под ред. В. И. Беляева]. – М. : Гардарики, 2003. – 255 с.
5. Семейведение : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению подгот. и специальности "Социальная работа" / Е. И. Зритнева, Н. П. Клушина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 246 с.
6. Соціальна робота : [короткий енциклопедичний словник]. – К. : ДЦССМ, 2002. – 536 с.
7. Соціальна робота : [навчальний посібник]. – К. : ДЦССМ, 2002. Кн. II. – 2002. – 440 с.
8. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A. S. Hornby; chief editor A. P. Cowie. – [4-th edition]. – Oxford Univ. Press, 1995. – 1580 p.
9. Dolgoff R. and Feldstein D. Understanding Social Welfare. – New York : Harper and Row, 1980. – 352 p.
10. http://en.wikipedia.org/wiki/Jane_Addams. – Назва з екрану.
11. http://www.socialworkers.org/profession/centennialmilestones_1.htm. – Назва з екрану.

УДК 371(410)

ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ: АНТРОПОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Шульга Н.В.

У статті розглянуто фактори становлення полікультурної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії в контексті імміграційних процесів, здійснено порівняльний аналіз статистичних даних у різні періоди імміграції в країні для розкриття необхідності виникнення полікультурної освіти. Ключові слова: імміграція, імміграційні процеси, полікультурна освіта, періоди полікультурної освіти.

В статье рассмотрены факторы становления поликультурного образования в Объединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии в контексте иммиграционных процессов, осуществлен сравнительный анализ статистических данных в разные периоды иммиграции в стране для раскрытия необходимости возникновения поликультурного образования. Ключевые слова: иммиграция, иммиграционные процессы, поликультурное образование, периоды поликультурного образования.

Formative factors of the multicultural education in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland in the context of immigration processes are highlighted in the article; the comparative analysis of statistical data from different periods of immigration is carried out in order to expose the necessity of multicultural education. Key words: immigration, processes of immigration, multicultural education, periods of multicultural education.

Постановка проблеми та її розробленість. Історія існування людства має зв'язок із переміщенням народів та етнічних груп до нових територій у різні часи та епохи. Проте такі переміщення здійснили свій позитивний вплив на становлення культур багатьох народів світу. Сучасне ж людство зіштовхнулося із феноменом імміграції. Імміграція – це рух людей з одного місця до іншого, який передбачає довгострокове (постійне) проживання на чужій території, зміну місця проживання, часто із можливістю отримання довічного права бути громадянином іноземної країни, що приймає. Сьогодні питання імміграції населення в умовах світових глобалізаційних процесів набуває особливого значення та потребує детального вивчення в педагогічному руслі. Різні аспекти проблематики міграції населення розглядали у своїх працях такі зарубіжні вчені, як П.Кок, П.Гобер-Меерс, А.Бергсон, Я.Блюм, Ж.Валь, К.Гінзбург, Б.Доревенд. Серед вітчизняних дослідників ми виділяємо таких науковців, як Н.І.Ігнатюк, В.О.Рюль, М.В.Данілова, Г.О.Шигельська, І.Ю.Котін, Г.В.Саранча та інші.

Актуальність теми статті викликана необхідністю ретроспективного аналізу імміграції у Сполученому Королівстві як провідного фактора

становлення полікультурної освіти у цій країні. Питання глобального розвитку та міжнародної освіти є незамінним контекстом для впровадження полікультурної освіти. Кожна країна потребує закон про права і свободи на додаток до інтернаціональних та регіональних інструментів у цій сфері. Хоча цей процес не відбуватиметься автоматично відповідно до вимог знань, що зросли останнім часом, знання міжнародного та регіонального аспектів людських прав та інструментів антирасизму є необхідними знаннями для кожного вчителя. Законодавчі та політичні акти є необхідними інструментами в суттєвому досягненні більшої якості і соціальної справедливості в освіті, активному впровадженні стратегій, необхідних для освіти іммігрантів.

Мета статті: проаналізувати імміграційні процеси та їх вплив на становлення полікультурної освіти у Сполученому Королівстві.

Викладення основного матеріалу. Аналіз джерел і публікацій, присвячених проблемі полікультурної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, показує, що процеси імміграції здійснили значний вплив на формування фундаментальних засад полікультурної освіти в країні.

Значний рівень міграції населення з інших частин світу припадає на початок формування Сполученого Королівства Великобританії і Північної Ірландії у 1922 р. Імігранти склалися з вихідців із Ірландії і колишніх колоній Британської імперії – таких як Індія, Бангладеш, Пакистан, Карибські острови, Південна Африка, Кенія і Гонконг, а також біженців, які шукали захисту в Сполученому Королівстві. Звичайно, іміграція населення із вищезгаданих країн стала наслідком колоніальної політики, яка в недалекому минулому велася Великою Британією.

У законі 1949 р. є незвичайний статус визнання Ірландської республіки, але він підтверджує, що її громадяни не є громадянами зарубіжної країни. Цей факт мав місце в історії в той час, коли республіці не дозволили бути членом Співдружності Націй.

Під час Другої світової війни з Німеччини до Сполученого Королівства емігрувало багато представників меншин, таких як євреї, що рятувалися від нацистського режиму.

Післявоєнну іміграцію у Сполученому Королівстві (1945–1983) можна умовно поділити на період до закону “Про імігрантів країн-співдружностей” (Commonwealth Immigration Act), який вступив у силу у 1962 р., та після нього. До виходу цього закону громадяни співдружних країн могли вільно пересуватися в межах Сполученого Королівства, а після виходу цей закон визначив імігрантів Співдружності та заморських департаментів із паспортами, що не належать протекції Сполученого Королівства (тобто паспорти, підписані Губернатором колонії або Командувачем британського протекторату) як тих, що підлягають контролю за іміграцією.

Одна з найчисельніших етнічних груп Сполученого Королівства – індузи – почала історію своєї

іміграції після того, як їх країна отримала незалежність у 1947 р. Більш ніж 60 000 індусів прибули до країни до 1955 р., які зайняли місця водіїв автобусів, робітників ливарних заводів чи текстильних фабрик та ін. Потік індійських імігрантів досяг максимуму між 1965 і 1972 рр.

Наприкінці Другої світової війни Великобританія приймала на роботу осіб із так званих європейських волонтерів, щоб забезпечити робочу силу галузям промисловості, спрямованих на відновлення економіки після війни. Такими волонтерами ставали поляки, і зокрема українці. Так, у 1951 р. при переписі польське населення Великобританії становило приблизно 162 тис. 339 осіб порівняно із даними 1931 р. (44 тис. 642 чол.). Населення країни в різні роки поповнювалося і за рахунок біженців. Наприклад, після революції в Угорщині 1956 р. кількість угорських біженців у Сполученому Королівстві становила 20 тис. 990 чол.

Іміграція 60–70-х рр. ХХ ст. відзначається збільшенням притоку іноземців, що належать до інших рас, віросповідувань, національних традицій та етнічних відмінностей.

Етнічну картину британського суспільства відображають дані переписів населення країни в різні роки. Аналіз даних переписів показав, що якісний та кількісний склад населення Сполученого Королівства постійно змінювався, що призвело до виникнення значної кількості етнічних груп. Так, згідно із переписом населення 1971 р., у Великій Британії проживало близько 3 млн. імігрантів, підкреслюючи той факт, що до числа останніх входять люди – не резиденти країни, тобто ті, що народилися за її межами.

Наступна таблиця ілюструє розподіл імігрантів станом на 1971 р. за градацією етнічних груп [6].

Країни-імігранти у Великій Британії згідно із даними перепису 1971 р.	Кількість осіб
Республіка Ірландія	703,235
Європа	677,295
Індія і Пакистан	461,930
Вест-Індія	304,070
Африка	164,205
Австралія і Нова Зеландія	78,155
Інші країни	594,250

Населення Великої Британії поступово зростало в останнє десятиріччя ХХ ст. і складало на день перепису 2001 р. 58 млн 789 тис. 194 особи. Це приріст населення у 2,4% (приблизно 1,5 млн чол.) порівняно з переписом 1991 р.

Перепис населення 2001 р. надав інформацію про поточні етнічні групи, які проживають на території Сполученого Королівства, та засвідчив, що приблизно половина випадків збільшення популяції населення між 1991 р. та 2001 р. відбувалися через іміграцію іноземного походження.

4, 9 млн чол. (8,3% населення в цей час) народилися за кордоном, хоча перепис не дає ознаки статусу їх іміграції або часу їх перебування в межах країни.

Найвища пропорція людей – представників етнічних меншин за даними перепису проживає в Лондоні – столиці Сполученого Королівства.

Наступна таблиця ілюструє відсоток етнічних меншин (за переписом населення 2001 р.), що проживають на території графств сучасної Англії та Уельсу [6].

Етнічні меншини. Назва	Пропорції від загальної кількості населення у відсотках
Пакистанці	2,9% (Йоркшир, Хамбер), 2,9% (Вест-Мідлендс)
Індіанці	25,7% (Лешистер)
Бангладешці	0,5% (Англія та Уельс у цілому) 33,4% (Лондонське передмістя)
Чорношкірі Карибських островів	1,1%
Афро-американці	0,9%
Інші чорношкірі етнічні групи	0,2%

Отже, порівняно із даними перепису 1971 р. з 2001 р. зріс відсоток імміграції кольорового населення, що вплинуло на різні сфери життя – соціальну, економічну, політичну, освітню.

Лише у 2006 р. надійшло 149 тис. 035 заяв для отримання британського громадянства, переважно від представників етнічних груп з Індії, Пакистану, Сомалі і Філіппін, що, проте на 32% менше, ніж у 2005 р. Можемо дійти висновку, що влада Великої Британії стурбована зростом імміграції останніми роками та проводить політику врегулювання цього питання, а також вводить жорсткіші умови до іммігрантів та їх сімей.

Розглянемо, як вплинули імміграційні процеси на становлення полікультурної освіти у Сполученому Королівстві в різні періоди.

Згідно із британським ученим Джеймсом Лінчем, який у своїй праці “Полікультурна освіта: принципи та практика” розглянув фази імміграційного впливу на освіту, ми визначили періоди розвитку полікультурної освіти у Сполученому Королівстві:

Період “пасивного споглядання” (з фр. – *laissez-faire* – нехай буде так). В цей ранній післявоєнний період британське суспільство фактично не зіштовхувалося з очевидними труднощами в шкільному навчальному процесі. Тисячі іммігрантів переселилися до Великої Британії у відповідь на вимогу продуктивної промисловості та потреб у робочій силі у секторі послуг. Спершу, як відомо, переселялися дорослі, переважно чоловіки, потім перевозили свої родини та дітей. Діти цих іммігрантів легко “відфільтровувалися” та “поглиналися” традиційною шкільною системою і ставали англомовними членами суспільства, що цілком наслідували англійські культурні традиції [7, с. 41]. В історії педагогіки Великої Британії цей період став періодом ігнорування та недбання культурної спадщини етнічних меншин та разом із тим прихованою дискримінацією з боку англомовних домінуючих груп та уряду, що очікували суспільної асиміляції. Очікування від асиміляції були побудовані на факті, що система залишалася незмінною і не апелювала до зростаючого плюралізму суспільства.

Досить довгий час країна опікувалася традицією прийняття іммігрантів, які з ряду причин прибували на британські землі. В більшості випадків ці іммігранти досить швидко асимілювалися в межах 1–2 поколінь. Навіть за умови, що в деяких випадках вони мали власні клуби, церкви, недільні школи, та ін., що до певної міри дозволяло зберігати власну культурну ідентичність у межах домінуючої групи. Велика кількість переселенців оселялася у найбідніших кварталах на околицях міст. Іммігранти не проявляли очевидної загрози для політичного та соціального порядку. Як наслідок – в освітній системі не розроблялося жодних спеціальних навчальних стратегій для цих етнічних груп населення.

Досвід “безтурботної” асиміляції і переконання у культурній перевазі із сумішшю підсвідомого упередження призвів до того, що в поселеннях іммігрантів запанувала незапланована соціальна політика відмежування, що згодом вилилася у масові заворушення на расовому, культурному та

релігійному підґрунті, як-от у 1958 р. у Лондоні та Ноттінгемі.

Період дефіциту. Цей перехідний етап охарактеризувалася зростаючим усвідомленням легальних, соціальних і шкільних проблем етнічних меншин, з’явилися перші інтеграційні технології розвитку народної полікультурної освіти. Змінилося суспільне ставлення на підтвердження існування альтернативних, легальних та потужних культур. Проте робився наголос на стилі життя, самооцінці та ідентичності етнічних груп більше ніж на їх навчання та структурному розрізненні.

Період імміграції починається із 60-х рр. XX ст. Його характеристика: через соціальний тиск та неспокій хвиля поступово зростаючих, але переважно пасивних спроб асиміляції, за якої були зроблені перші зусилля залучити дітей іммігрантів до освітньої системи школи. Стратегії шкільної системи базувалися на вивчені англійської як другої мови, велася політика розмежування в спеціальній освіті дітей етнічних меншин. Цей період тривав до середини 70-х рр. XX ст.

Полікультурний період – це, власне, період становлення полікультурної освіти як такої. Наприкінці 70-х рр. XX ст. полікультурна освіта Великої Британії увійшла до суттєво відмінної фази свого розвитку – постановки питання про розробку навчальних програм, включаючи оцінювання, педагогічні стратегії і систематичні реформи для етнічних меншин, які бачилися як складові розвитку гармонійного, проте культурно гетерогенного суспільства. Цей культурно плюралістичний період адресувався усім дітям, та його розвиток продовжується і сьогодні.

Період антирасизму. Період антирасизму перетинається із полікультурним періодом, адже питання расизму, набуття і зменшення упередження поступово ставало центральним в інтересах навчальних закладів та їх навчальних програм. Цей період охарактеризувався зростанням політизації та критики полікультурної освіти з позитивної і негативної точок зору. З одного боку, через те, що для представників етнічних меншин не відбувалося суттєвих змін, а з іншого – через те, що питання антирасизму стало предметом неабиякого зацікавлення для представників різних середніх та вищих навчальних закладів країни [7, с. 42].

Висновки. Отже, як показало дослідження, будь-яка імміграція людей з країн, де існують низькі стандарти життя та доходу, до більш розвинених країн так чи інакше підводить до змін у політичному, соціальному та економічному просторі суспільства. Все це створює класову нерівність між людьми, виникнення негативних упереджень та стереотипів щодо інших культур, відчуження та неповаги до культурних традицій та надбань етнічних меншин. Дослідження встановило, що сильні, розвинені демократичні країни потребують робочої сили низької кваліфікації для задоволення стрімко зростаючих індустріальних потреб, що і є головним чинником незаконної імміграції, з якою, власне, борються ці високорозвинені країни. Природа цієї політики є досить суперечливою і схожа більше на “замкнене коло”. Саме таку політику щодо власних етнічних меншин до недавнього часу проводило і

Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії. Проте з часом постала пряма необхідність у вирішенні проблеми співіснування цих меншин та домінуючого англомовного суспільства. Полікультурна освіта стала відповіддю на це питання,

передумовами її становлення та розвитку стали такі періоди, як період "пасивного споглядання", імміграції, дефіциту, власне полікультурний період та період анти-расизму.

Література

1. Коляндр Александр. Британия посчитала иммигрантов / Александр Коляндр // ЗАГРНИЦА. – № 37 (297)
2. Данилова М. В. Работа с детьми иммигрантов в общеобразовательных учреждениях Великобритании / М. В. Данилова // Педагогика : науч.-теорет. журн. – 2007. – № 10. – С. 91–97.
3. Данилова М. В. Образование детей иммигрантов в США / М. В. Данилова // Педагогика: науч.-теорет. журн. – 2009. – № 1. – С. 108–114.
4. Ігнатоля Н. І. Міграція населення як об'єкт соціологічного аналізу / Н. І. Ігнатоля, В. О. Рюль // Соціальні технології. – 2009. – № 42. – С. 20–28.
5. Поликультурное образование: диалог культур и билингвальное обучение // Педагогика открытости и диалога культур / [под ред. М. М. Певзнера, В. О. Букетова, О. М. Зайченко]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – С. 103–147.
6. http://www.statistics.gov.uk/census2001/profiles/commentaries/united_kingdom. – Назва з екрану.
7. Lynch James. Multicultural education: principles and practice / James Lynch. – London, 1986. – 230 p.
8. Louis Cohen, Lawrence Manion. Multicultural classrooms: perspectives for teachers / CohenLouis, Manion Lawrence. – Beckenham, Kent, 1983. – 229 p.
9. Lucinda Platt. Poverty and Ethnicity in the UK / Platt Lucinda. – University of Essex, 2007. – 127 p.

УДК 371.2(73)

СІЛЬСЬКА ШКОЛА США ЯК КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ЦЕНТР МІСЦЕВОЇ ГРОМАДИ: СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ

Щербань І.Ю.

У статті проаналізовано спектр наукових розвідок з питань функціонування сільської школи США, визначено основні тенденції та напрями дослідження специфіки діяльності сільської школи як культурно-освітнього центру місцевої громади.

Ключові слова: сільська школа, тенденції розвитку, аспекти функціонування.

В статье проанализирован спектр научных изысканий по вопросам сельской школы США, определены основные тенденции и направления исследований специфики деятельности сельской школы как культурно-образовательного центра местной общины.

Ключевые слова: сельская школа, тенденции развития, аспекты функционирования.

The article covers the spectrum of scientific investigations of the U.S. rural school problems. Main tendencies and directions of research on rural schools as specific cultural and educational centers of local communities are described.

Key words: rural school, progress tendencies, functioning aspects.

Постановка проблеми. Останні десятиліття в Україні позначені суттєвими політичними, економічними, соціальними змінами, які вражають своєю масштабністю, драматизмом та глибиною суперечностей. Складний період реформування країни, становлення ринкових відносин супроводжується процесами трансформації у системі освіти, культури, охорони здоров'я, соціального забезпечення.

Проте на сьогодні попри зазначену в Конвенції ООН про права дитини [3] мету про створення умов і рівних можливостей для особистісного розвитку та здобуття якісної освіти і творчої самореалізації кожної людини, надання можливостей та забезпечення сприятливих умов, які дозволили б їй розвиватися фізично, розумово, морально, духовно та у соціальному відношенні здоровим і нормальним шляхом і в умовах свободи та гідності, існують неоднакові соціально-економічні, педагогічні умови для навчання та розвитку міських та сільських дітей. Недооцінка специфіки діяльності сільської школи може призвести до гальмування розвитку теорії, педагогічних технологій до потреб особистості та сучасного суспільства.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивчення літературних джерел свідчить, що останнім часом значно зросло зацікавлення вітчизняних учених питаннями сільської шкільної освіти. Сільська школа є об'єктом теоретичного аналізу багатьох учених. Значний внесок у розроблення теорії та практики зробили педагоги-класики П.П.Блонський, О.О.Духнович, К.Д.Ушинський, С.Т.Шацький. Аналіз

теоретико-практичних досліджень діяльності та розвитку сучасної сільської школи, теоретичне обґрунтування та узагальнення власного досвіду роботи здійснили: В.О.Сухомлинський, О.А.Захаренко, І.Г.Ткаченко. Особливості організації навчально-виховного процесу в сільських малокомплектних школах вивчали О.Я.Савченко, Г.Ф.Суворова, В.Г.Кузь, О.М.Коберник, І.Г.Осадчий та ін.

Педагогічна скарбниця України характеризується значним здобутком праць з питань функціонування сільської школи, які висвітлені такими вченими, як Ю.М.Багно (соціально-культурні компоненти навчально-виховного процесу сільської початкової школи в Україні (20-ті – початок 30-х рр. XX ст.), Л.В.Будяк (реформування освітнього закладу як соціально-культурний чинник трансформації сільської громади), Г.Іванюк (соціально-педагогічні передумови розвитку сільської школи в Україні), С.В.Кривоніс (моральне виховання старшокласників у сільських школах України (80–90-ті рр. XX ст.)), О.М.Коберник (організація життєдіяльності учнів сільської школи), Н.В.Коваленко (формування самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості), Н.О.Комісаренко (творча самореалізація учнів у позакласній діяльності сільської школи), В.Г.Кузь (теоретико-педагогічні засади функціонування “школи-сад”), Я.І.Мандрик (сільська школа радянської України початку 30-х рр. XX ст. (за матеріалами періодичних видань)), М.В.Набок (організаційно-правові та фінансові проблеми управління сільської школи), О.О.Пінський

(удосконалення навчально-виховного процесу в малокомплектній сільській школі), М.І.Романенко (філософські засади модернізації сучасної сільської школи), Н.І.Шиян (дидактичні засади профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості), Г.П.Шука (проблеми розвитку сільської школи в українській педагогічній пресі в 50–80-ті рр. XX ст.) та ін.

В умовах становлення в Україні системи освіти, яка б задовольняла потреби суспільства та відповідала світовим стандартам підготовки фахівців, особливого значення набуває вивчення і використання зарубіжного досвіду організації освіти у світлі ідей її неперервності, інтеграції та демократизації. Тенденції взаємозалежності країн і народів сучасного світу, глобалізація економіки, науки і культури призводять до того, що вирішення багатьох проблем сучасності неможливе без виходу за межі однієї певної культури, тим самим обумовлюючи важливість вивчення світового досвіду в різних сферах суспільного життя і різних галузях наукового знання, у тому числі й у сфері освіти. У цьому контексті значний інтерес для України становить досвід різних країн світу, і особливо США, де питання функціонування сільської школи як культурно-освітнього центру мають давню історію і багаті традиції.

Вивчення та врахування специфіки діяльності сільської школи в Україні та США може стати підґрунтям для з'ясування основних тенденцій, педагогічних шляхів її розвитку та становлення. Актуальність дослідження обумовлена можливістю використання досягнень педагогічної науки та інноваційної педагогічної практики США у становленні нової освітньої парадигми України, спрямованої на різнобічний гармонійний розвиток особистості, підготовку до життя в умовах культурного, етнічного, лінгвістичного розмаїття, вона також пов'язана з прагненням України до тісної взаємодії зі світовим співтовариством у вирішенні глобальних проблем людства.

Метою даної статті є визначення стану дослідженості проблем розвитку та функціонування сільської школи США як культурного та освітнього центру місцевого соціуму.

Виклад основного матеріалу. Для практиків освітньої галузі неабиякий інтерес становить аналіз і осмислення запровадження зарубіжного досвіду, адже дослідження зарубіжного досвіду в освітній галузі сприяє глибшому розумінню й осмисленню стану вітчизняної педагогічної науки і практики. Проте проблема розвитку системи американської освіти, не говорячи вже про питання освіти сільських регіонів, не дістала належного висвітлення в дослідженнях вітчизняних педагогів часів існування СРСР і УРСР. За радянських часів лідерами в розробці проблем зарубіжної педагогіки були російські вчені. Заслужують на увагу праці російських дослідників Г.Г.Агапової, О.П.Акатаєва, О.М.Боровикової, В.С.Будико, Т.О.Василевської, Б.Л.Вульфсона, М.К.Гончарова, Г.Д.Дмитрієва, В.С.Мітіної та ін. Праці, опубліковані в 60–80-ті рр. XX ст., в цілому характеризуються критично-інформаційною спрямованістю.

Наближення сучасної української освітньої системи до світових стандартів спричинила

актуальність досліджень у галузі шкільної освіти США. Зазначену проблему досліджували Я.М.Бельмаз (моральне виховання підлітків у загальноосвітніх школах США (друга половина XX ст.)), Р.А.Беланова (естетичне виховання учнів у школах США), І.М.Ветрова (розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина XX ст.)), В.В.Громовий (філософські засади розвитку освіти та освітні реалії в Україні та США), Л.І.Довгань (концепції морального виховання учнів у сучасній педагогічній науці США), В.М.Жуковський (морально-етичне виховання в американській школі (30-ті рр. XIX ст. – 90-ті рр. XX ст.)), О.А.Заболотна (соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США), О.П.Ковязіна (диференціація змісту освіти в старшій середній школі США), Т.С.Кошманова (розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.)), О.І.Літвінов (сучасні тенденції формування змісту освіти в державних школах США), Т.А.Ліхневська (громадянське виховання учнівської молоді в середній школі США), А.А.Сбруєва (реформування середньої освіти США), Н.В.Теличко (організація навчання обдарованих молодших школярів у США), Н.В.Чорна (оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США), С.П.Шумаєва (розвиток масмедійних навчальних технологій у середніх закладах освіти США), М.О.Шутова (проблеми реформування загальної середньої освіти в США (1950–1990-ті рр.)).

Практична цінність таких досліджень полягає у науковому осмисленні досягнень педагогічної думки США, виявленні та характеристиці провідних концепцій освіти й відповідних педагогічних технологій, які можуть бути запроваджені в школах України.

Проте дослідження проблем розвитку, тенденцій становлення і сучасного стану шкільної освіти сільських регіонів Америки не було предметом спеціальних педагогічних розвідок. Зацікавленість у подібному вивченні виявлено лише в роботі Г.Іванюк "Сільська школа в Україні та США: тенденції розвитку".

Протилежною є ситуація в російській педагогічній науці. Дослідженню проблем **американської сільської середньої школи** присвячені роботи П.О.Жильцова, Л.П.Костикової, в яких проаналізовані теоретичні основи, зміст і форми підготовки учнів до праці в сільському господарстві, проблема професійної орієнтації школярів та інші аспекти загальної шкільної освіти в США. Значущими є роботи О.О.Куличкова (дитячі громадські організації як засіб підготовки підростаючого покоління до праці і життя в сільській громаді США) і О.О.Щербакіної (зміст і організація консультативної психолого-педагогічної допомоги в сільській школі США).

У дисертаційному дослідженні В.В.Романова детально проаналізовані особливості професійної підготовки сільських школярів до праці в аграрному секторі Сполучених Штатів. У роботі Г.Б.Андреєвої розглянута проблема підготовки і підвищення професійної кваліфікації американських сільських вчителів, детермінована потребами сільських шкіл.

Великий інтерес для нашого дослідження становить праця В.В.Горбачова "Американская сельская школа как культурно-образовательный

центр сільськогосподарської громади”, метою якої є визначення принципів підходів до проблеми інтеграції сільської школи в громадське життя та виявлення конкретних форм співпраці школи і сільської громади в Америці. Основна увага приділяється визначенню концептуальних основ американської сільської громади як бази для створення та функціонування сільської школи, виявлення детермінізму взаємовигідної співпраці сільської школи і місцевої громади. Окреслено основні напрями взаємодії школи та громади в сільських регіонах США: сільські школи як громадські центри освіти і сфери громадських послуг, створення і функціонування на базі школи громадських комерційних структур, участь батьків та членів громади в житті сільської школи [1].

Ґрунтовним є дисертаційне дослідження О.І.Пузирьової “Совместная работа школы, семьи и общины по обучению и воспитанию сельских школьников в США”, де виявлено основні тенденції в розвитку взаємодії сільської школи, сім’ї і громади в США; визначено соціально-економічні, педагогічні й організаційні умови ефективності діяльності американських сільських шкіл із залучення батьків учнів та членів місцевих громад до підготовки підростаючого покоління до життя і праці в умовах сільської громади; виділено та охарактеризовано найбільш оптимальні форми і методи спільної роботи школи, сім’ї та місцевої громади із навчання і виховання сільських школярів у США; розглянута система підготовки вчителів сільських шкіл США для роботи із залучення батьків і представників громади до участі в навчально-виховному процесі школи на основі загальнонаціональної інфраструктури; показані можливі шляхи використання досвіду взаємодії американської сільської школи з сім’ями учнів і общиною в процесі підготовки дітей до життя і праці в місцевій громаді в практиці вітчизняної сільської школи [2].

Різні аспекти функціонування сільської школи висвітлено в роботах **американських** дослідників з питань технологічного забезпечення сільських 12 шкіл (Б.Баркер (B.Barker)); навчання учнів з особливими потребами в сільських регіонах (Т.Берклі (T.Berkeley), Б.Ладлоу (B.Ludlow)); реорганізації малих сільських шкіл (Д.Монк (D.Monk)); організації діяльності школи сільських регіонів (П.Нахтігаль (P.Nachtigal)); дослідження програм державної політики для сільської освіти (Е.Стефенс (E.Stephens), У.Перрі (W.Perry)); проблем сільської освіти XIX ст. (П.Теобальд (P.Theobald)); рівності освітніх можливостей (М.Фелпс (M.Phelps), Дж.Прок (G.Prock)); реформування освіти сільської Америки (Т.Хаас (T.Haas)); взаємозалежності освіти та економіки в сільських регіонах (К.Хоулі (C.Howley)); підготовки сільських учителів (Д.Хеа (D.Hare)); освіти сільських регіонів Америки (Дж.Шер (J.P.Sher)).

Особливості становлення та функціонування сільської школи США досліджували у своїх роботах У.Гаумніц (W.Gaumnitz) – сутність та функціонування малих сільських шкіл; А.ДеЯнг (A.DeYoung) – статус досліджень американської сільської освіти; Е.Едінгтон (E.D.Edington) – зміцнення малої сільської школи; Е.Кабберлі (E.Cubberley) – проблеми

сільської школи з позиції життя місцевої громади; Л.Морріс та Дж.Морріс (L.C.Morris, J.H.Morris) – задоволення освітніх потреб у сільських громадах; Г.Орфілд (G.Orfield) – процес реформування системи освіти США в 60–90-х рр.; Дж.Стерн (J.Stern) – стан освіти сільських районів в 90-х рр. XX ст.; Д.Тьяк (D.Tyack) – політична та соціальна історія сільської школи; Ф.Фостер (Ph.Foster), Дж.Шеффілд (J.Sheffield) – якість навчання в сільських та приміських школах; Г.Фот (H.Foght) – характеристика, проблеми та перспективи американської сільської школи; Дж.Шер (J.Sher) – наріжні питання освіти сільських регіонів Америки у 1980-х рр.

Помітний доробок у галузі аналізу проблеми вкладу школи в процес розвитку громади належить таким ученим, як Р.Баркер (R.Barker), П.Ґамп (P.Gump), Дж.Екмен (J.Eckman), В.Крейг (B.Craig), Е.Мо (E.Moe), Л.Темблін (L.Tamblin), Д.Хоббс (D.Hobbs), Е.Чарльз (E.Charles).

Сільську школу як ресурс розвитку місцевого соціуму у своїх працях розглядали В.Лютер (V.Luther), Б.Міллер (B.Miller), Е.Мо (E.Moe), Л.Темблін (L.Tamblin), М.Уолл (M.Wall), К.Флора (C.Flor), К.Холм (K.Halm), Дж.Шер (J.Sher).

Дослідженню проблем функціонування сільської школи США присвячені роботи ряду американських учених. Зокрема, виконання сільською школою технічно-економічної функції досліджували К.Гуденберг (K.Gudenberg), П.Деларджи (P.Delargy), Дж.Екмен (J.Eckman), Л.Купер (L.Cooper), В.Лютер (V.Luther), Ч.Седерберг (Ch.Sederberg), М.Уолл (M.Wall), К.Х’юбель (K.Hubel), К.Хоулі (C.Howley).

Соціальні функції американської сільської школи вивчали М.Браянт (M.Bryant), М.Ґрейді (M.Grady), Б.Ньюман (B.Newman), Ф.Ньюман (Ph.Newman), Д.Рейнольдс (D.Reynolds).

Громадозберігаючу функцію американського культурно-освітнього центру розглядали Л.Блекмер (L.Blackmer), П.Делоні (P.Deloney), Д.Джоллі (D.Jolly), Б.Міллер (B.Miller), П.Хаммер (P.Hammer), а інтегруюча функція місцевої сільської школи стала об’єктом уваги Р.Олфорда (R.Alford).

Забезпечення консультативної функції через надання консультативних послуг з питань здоров’я та соціальних послуг вивчали С.Брейді (S.Brady), Р.Джерез (R.Jerez), Д.Кейтс (D.Cates), Л.Морріс і Дж.Морріс (L.C.Morris, J.H.Morris).

Функцію школи як постачальника оздоровчих послуг аналізували у своїх роботах Дж.Бартольд (J.Barthold), Дж.Бентлі (J.Bentley), Т.Галлота (T.Gullotta), С.Девіс (S.Davis), А.Елсворс (A.Ellsworth), Дж.Кітзес (J.Kitzes), Е.Коуен (E.Cowen), Дж.Пірсон (J.Pearson), К.Льюїс (C.Lewis), Б.Маклауд (B.McLaud), Л.Нойес (L.Noyes), Дж.Олер (J.Oler), М.Сміт (M.Smith), А.Фейрі (A.Farie), К.Фельдмен (C.Feldman), К.Хант (K.Hunt).

Проблемами культурної інтеграції і збереження культурної традиції в сільській школі США займаються М.Карлсон (M.Carlson), Р.Карлсон (R.Carlson), Дж.Олівер (J.Oliver), К.Хоулі (C.Howley).

Освітню функцію американської сільської школи як традиційний наріжний камінь формальної освіти, доступної в сільських громадах США, досліджували Л.Блінн-Пайк (L.Blinn-Pike), Д.Брегг

(D.Bragg), А.Галліфорд (A.Gulliford), М.Гелбрейт (M.Galbraith), Б.Гензел (B.Ganzel), Т.Гжелтен (T.Gjelten), А.ДеЯнг (A.DeYoung), Е.Едінгтон (E.Edington), Е.Кабберлі (E.Cubberley), Б.Міллер (B.Miller), П.Нахтігаль (P.Nachtigal), Г.Фот (H.Foght), Д.Хоббс (D.Hobbs), К.Хоулі (C.Howley), К.Шледвейлер (K.Schladweiler). Інформаційно-просвітницьку діяльність – Дж.Бенкс (J.Banks), Б.Блоджетт (B.Blodgett), М.Ірвін (M.Irvin), К.Ньюман (K.Neuman), Т.Фармер (T.Farmer).

Особливої уваги надають американські учені питанням взаємодії шкіл з сім'ями і громадами, що мають у США глибоке історичне коріння і є пріоритетним напрямом державної освітньої політики на сучасному етапі розвитку суспільства. Позицію взаємозалежності школи і громади, коли школа покликана в своїй роботі керуватися інтересами місцевого соціуму і виконувати своєрідне соціальне замовлення з підготовки місцевих трудових ресурсів відстоювали А.ДеЯнг (A.DeYoung), К.Джордан (C.Jordan), А.Еверет

(A.Averett), К.Менп (K.Mapp), П.Нахтігаль (P.Nachtigal), Э.Орозко (E.Orozco), Дж.Стерн (J.Stern), П.Теобальд (P.Theobald), П.Хаммер (P.Hammer), А.Хендерсон (A.Henderson).

Висновки. Досвід функціонування сільської школи США як культурно-освітнього центру, висвітлений у працях вітчизняних та американських дослідників, педагогів та соціологів, є цінним джерелом для вдумливого осмислення та запозичення його позитивних надбань в умовах формування єдиного освітнього простору. Вивчення і осмислення основ функціонування американської сільської школи дасть можливість глибше усвідомити аналогічні проблеми вітчизняної школи та підвищити ефективність української педагогічної науки і практики. Враховуючи сучасні реалії освітньої системи України, глобалізаційні процеси, що відбуваються у сфері освіти, вважаємо, що обране нами коло питань потребує подальшої системної і змістовної розробки та дослідження.

Література

1. Горбачев В. В. Американская сельская школа как культурно-образовательный центр сельскохозяйственной общины : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Горбачев Василий Владимирович. – М., 2001. – 171 с.
2. Пузырева О. И. Совместная работа школы, семьи и общины по обучению и воспитанию сельских школьников в США : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Пузырева Ольга Ивановна. – М., 2005. – 260 с.
3. Декларация прав дитини. Док. ООН A/RES/1386(XIY) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.chl.kiev.ua>. – Назва з екрану.

УДК 37.02:373.3.016(410)

ПОЧАТКОВА ШКОЛА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Борисенко І.В.

У статті виокремлюються ключові аспекти організації навчального процесу і структурування змісту освіти в початкових школах Великої Британії. Порівнюються аналогічні реалії початкових шкіл Європи. Наведено приклади змін у навчальних планах та тестуванні Англії, Уельсу, Шотландії та Північній Ірландії.

Ключові слова: початкова школа, навчальний процес, зміст, курикулум, тестування.

В статье выделяются ключевые аспекты организации учебного процесса и структурирования содержания образования в начальных школах Великобритании. Сравниваются аналогичные реалии начальных школ Европы. Приведены примеры изменений в учебных планах и тестировании Англии, Уэльса, Шотландии и Северной Ирландии.

Ключевые слова: начальная школа, учебный процесс, содержание, курикулум, тестирование.

The article deals with the key aspects of educational process organization and content structure in primary schools of Great Britain. The author of the article compares similar aspects within primary schools of Europe. The changes in curricula and testing in England, Wales, Scotland and Northern Ireland are demonstrated.

Key words: primary school, educational process, content, curriculum, testing.

Нині в Україні відбувається розбудова національної освіти, зорієнтованої на входження в єдиний європейський освітній та інформаційний простори. Тенденціями, що характеризують цю розбудову, є розроблення освітніх стандартів, оновлення навчальних програм, перегляд змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Проблема добору та структурування змісту освіти набуває особливої актуальності, оскільки у змісті як системоутворювальному компоненті національної освіти концентрується матеріальна і духовна культура людства.

Початкова школа у цьому контексті набуває значущості як ланка, що виступає фундаментом для отримання учнями базових знань, умінь та навичок. Від результативності й ефективності початкової освіти значною мірою залежить якість функціонування середньої та старшої школи, які мають бути пов'язаними між собою принципом наступності, ґрунтуючись на вихідних результатах попереднього етапу навчання. Тому дуже важливо забезпечити дітей повноцінним навчанням, дати поживу потребам розвитку дитини і водночас не перевантажити дитячу пам'ять зайвою інформацією.

Зміст шкільної і зокрема початкової освіти, розвивається в напрямку зміщення акцентів з отримання теоретично спрямованих знань з

кожного предмета (як основної цілі навчання школяра) на формування загальнонавчальних умінь і розвиток у дитини самостійності навчальних дій, що є відповіддю на запити сучасного українського суспільства щодо важливості оволодіння дитиною необхідними характеристиками для забезпечення можливості адекватно реагувати на запити часу, гармонійно взаємодіяти з технологічним суспільством, що стрімко розвивається.

Зазначене актуалізує компаративні розвідки задля виокремлення та використання раціональних досягнень зарубіжної школи в процесі розбудови української національної освіти. Виникає потреба об'єктивного порівняльно-педагогічного вивчення проблем реформування шкільної освіти у розвинутих країнах, насамперед у Великій Британії, де, починаючи з 80-х рр. ХХ ст., відбуваються активні освітні реформи, спрямовані на підвищення якості освіти, створення умов для її подальшої демократизації.

Проблеми зарубіжної освіти досліджують учені багатьох країн, серед яких такі російські науковці, як Б.Л.Вульфсон, А.М.Джуринський, Н.Н.Воскресенська, В.П.Лапчинська, З.О.Малькова, М.І.Кондакова. В Україні різні аспекти освіти в зарубіжжі є предметом вивчення таких компаративістів, як Г.С.Єгоров, Б.Ф.Мельниченко, Н.М.Лавриченко,

О.І.Локшина, Л.М.Латун, О.І.Огієнко, О.О.Першукова, Л.П.Пуховська, А.А.Сбруєва, О.Б.Рибак та ін.

Початкова школа в зарубіжжі в умовах реформування освіти в Україні становить значний теоретичний і практичний інтерес для української педагогічної спільноти, що спонукає вітчизняних компаративістів вивчати особливості організації освіти на цьому рівні в різних країнах. Так, теоретичним основам організації навчального процесу в початкових школах Німеччини присвячено дисертаційне дослідження О.М.Кошуби.

Метою цієї статті є виокремлення ключових аспектів організації навчального процесу в школах Великої Британії та їх порівняння з аналогічними реаліями початкових шкіл Європи.

Англійська педагогіка (К.Роджерс, М.Форбек) важливим фактором підвищення стандартів освіти розглядає оптимізацію підходів до організації та добору змісту навчання з метою утвердження гуманістичних цінностей, рівноваги між людиною і довкіллям, толерантності і взаємоповаги між членами британського суспільства, яке розвивається у загальноєвропейському та світовому контекстах, відходу від споживацького ставлення до буття, вирівнювання шансів дітей з різних суспільних верств на здобуття освіти.

Базуючись на гуманістичних традиціях, початкова школа Великої Британії пройшла певні етапи свого розвитку, які визначалися комплексом чинників різної природи та впливу (соціальних, економічних, культурних, політичних):

- у 60–70-ті рр. минулого століття вимоги до навчального процесу ґрунтувалися на потребах дитини;
- у 80–90-ті рр. ХХ ст. на перший план вийшли соціально-економічні чинники;
- 2000–2006 рр. характеризувалися підвищенням стандартів у початковій освіті. Школа орієнтувалася на підготування дітей до життя в багатокультурному суспільстві, з економікою, що динамічно розвивається та висуває все нові вимоги до рівня підготовки молоді.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що розвиток початкової ланки проходив із урахуванням двох основних тенденцій. Одна з них – це орієнтація освіти на врахування потреб дитини, що передбачало гнучку та автономну систему організації початкової освіти. Інша підпорядковувала початкову школу політичним і соціально-економічним потребам суспільства, наголошуючи на необхідності децентралізації та стандартизації початкової освіти [11, с. 4].

Найбільш виразним прикладом урахування потреб дитини є ряд документів, які були видані в Англії у 70-х рр. ХХ ст. В цих документах мова йшла про нагальні потреби вихідців із етнічних груп, двомовних дітей та дітей із фізичними вадами.

Початкова освіта 90-х рр. минулого століття характеризується появою шкільного інспекторату, підвищенням вимог до літератури, арифметики та предметів наукового циклу, необхідністю громадянського виховання [11, с. 5].

Реалії початкової освіти у Великій Британії наприкінці ХХ ст. зосереджено на гуманістичних орієнтирах, створенні рівних можливостей доступу

до освіти, поєднанні в цьому процесі національних, культурно-історичних цінностей із загальнолюдськими.

Розглядаючи початкову школу як освітній феномен, необхідно відзначити комплексний підхід до його трактування в зарубіжжі – початкова освіта, переконані зарубіжні вчені (Т.Боланд, Дж.Летчерт, А.Росс та ін.), не обмежується лише процесом навчання, адже школа тісно пов'язана з потребами суспільства.

На думку англійського педагога Алістера Росса (Alistair Ross), межу процесу навчання у сучасній початковій школі формує чіткий перелік компонентів. Це – навчальний час, навчальні предмети, процедури оцінювання навчальних досягнень учнів тощо. Освіта в початковій школі обов'язково повинна дотримуватися чітко визначеного змісту і структури з метою ефективного управління, взаємодії і гарантій якості освіти [10, с. 22].

Ключовим компонентом зазначеної межі виступає зміст освіти, який перебуває у багатьох європейських країнах у стадії реформування, що обумовлено глибокими соціальними, економічними й соціальними зрушеннями на європейському континенті під впливом процесів. Хоча країни Європи дотримуються власних підходів до структури змісту початкової освіти, спільною є позиція щодо мети освіти, цінностей суспільства, змісту предметів, а різниця полягає в способах реалізації змісту освіти.

У Великій Британії (Англії, Уельсі та Північній Ірландії) зміст освіти у початковій школі визначається Національним курикулумом (National Curriculum). Терміном “курикулум” (curriculum) у світовому освітньому просторі позначається основна одиниця освітнього процесу – курс навчання, навчальний план, програма вивчення дисципліни чи предмета, а в найбільш широкому значенні – сукупність навчального змісту, планів, методів, структур, ілюстративного матеріалу, всіх видів посібників, включаючи паперові.

Офіційні освітні органи Великої Британії розглядають шкільний курикулум як такий, що складається з видів діяльності, які розроблені та схвалені в межах навчального закладу для забезпечення інтелектуального, особистісного та соціального розвитку учнів. Він включає в себе не лише формальні заняття, але й неформальну, так звану позапрограмну діяльність, ті характеристики школи, які створюють якість відносин, що надають рівні можливості для всіх учнів (Інспекторат освіти Її Величності Королеви, 1985).

Національний курикулум у Великій Британії є рамковою структурою, яка містить відібрані аспекти культури з метою трансляції усім дітям шкільного віку (5–16 років, обов'язкова освіта). Він визначає перелік обов'язкових для вивчення навчальних предметів та необхідний обсяг знань, визначає методи оцінювання навчальних досягнень учнів.

Національний курикулум позиціонується як такий, що відіграє значущу роль у розумінні британським суспільством своєї самосвідомості, укладений з урахуванням потреб розвитку як суспільства, так і кожної особистості як взаємопов'язаних між собою явищ, оскільки особистість – це

складова частина суспільства та продукт соціальних відносин. Національний курикулум, згідно з доповіддю Палати Общин, виокремлює частину знань, умінь та навичок, які суспільство бажає транслювати наступному поколінню [7].

На поч. XXI ст. Англія розробила свій перший курикулум для початкової школи, який втілював у собі чітко визначені цілі, цінності та мету освіти. Важливе значення в розвитку сучасної початкової школи мали доповіді Міністерства освіти Англії в 2003 році, які мали назву “Якість і задоволення: стратегія для початкових шкіл” (Excellence and Enjoyment: a strategy for primary school) та “Справа кожної дитини” (Every Child Matters) [11, с. 19].

Починаючи з 2007 р., відбулися трансформації Національного курикулуму, що стосувалися питань зменшення обсягу рекомендованих навчальних програм, переносу акценту на досягнення мети освіти, відбору тем у процесі навчання, різнобічного розвитку дитячої особистості та набуття школярами ключових умінь і навичок [7]. Наприклад, в Уельсі було оптимізовано тестування після закінчення навчання в початковій школі. Сьогодні діти у віці 10 років складають тести з арифметики та літератури. Також перевіряються їхні вміння й навички розв’язання завдань практичного характеру.

Обсяг змісту навчальних предметів у початковій школі Північної Ірландії, за винятком математики та мови, був зменшений до мінімальних вимог, а офіційне тестування було замінене оцінюванням оволодіння учнями навичками спілкування, математичними та технологічними компетентностями.

У 2004 р. в Шотландії була надрукована доповідь під назвою “Курикулум для якості” (A Curriculum for Excellence: the Curriculum Review Group) [11, с. 21]. Документ проголошує необхідність розвитку учнів як упевнених у собі особистостей, відповідальних громадян та ефективних робітників. Оновлений курикулум Шотландії сьогодні визначає обов’язкові для початкової школи навчальні предмети, які репрезентовані у вигляді навчальних сфер: експресивне мистецтво, здоров’я та добробут, мови, математика, релігійне та моральне виховання, соціальні знання й технології.

Зміст початкової освіти інших європейських країн також перебуває у стадії змін – відбувається його уніфікація, особливо в країнах Європейського Союзу (ЄС), що пов’язано зі спільною для держав-членів ЄС стратегією розвитку цього наддержавного утворення. Передусім йдеться про уніфікований перелік навчальних предметів і освітніх галузей. У Франції та Швеції, зокрема, це – рідна мова, математика, предмети наукового циклу, мистецтво, технології, громадянська та моральна освіта, географія, історія, домашня економіка, музика та сучасні іноземні мови. Що ж стосується релігієзнавства, то у більшості європейських країн воно інтегрується в інші предмети, наприклад, громадянську освіту.

До інших ключових компонентів спільної рамки початкової освіти в європейських країнах, окрім змісту, на думку голландських педагогів Тео Боланда (Theo Boland) та Джоса Летчетта (Jos Letschett), слід віднести:

- мету і завдання початкової освіти: мета і завдання навчального процесу в початковій школі

заснази значних змін у напрямі уніфікації, що пов’язано зі змінами на європейському континенті та світі;

- особистісний підхід: навчальний процес у всіх країнах Європи характеризується тенденцією до індивідуалізації. В сучасному світі людина все більше позиціонується як самодостатня особистість із власними обов’язками;

- посилення ціннісних орієнтирів: ціннісні орієнтації та моральні засади європейських суспільств трансформуються у головному напрямку – навколо людини та її буття. Традиційна точка зору стосовно моральних питань, які ґрунтувалися на релігійних переконаннях, змінюється в бік індивідуалістичного та нерелігійного підходу;

- тривалість обов’язкової освіти;
- автономію;

- результатоспрямованість та оптимізація оцінювання навчальних досягнень учнів: навчальний процес у початкових школах країн Європи все більше розглядається з точки зору результату. Наприклад, у вигляді оцінок за результатами тестування. Це, відповідно, передбачає чітке визначення певного обсягу знань, який учні повинні набутти після закінчення початкової школи. Механізм оцінювання відображає мотивацію, ідеологію освітньої системи та її діяльність стосовно ефективності навчального процесу. Питання про те, знання з яких предметів потрібно оцінювати і як проходитиме оцінювання, зазвичай регулюється стандартами [6, с. 30].

У Великій Британії логічним завершенням періодів навчання в початковій школі є оцінювання навчальних досягнень учнів у полі встановлених змістових зон на певних ключових етапах (key stages) з метою визначення ступеня опанування учнями знань. Оцінювання не розглядається окремо від навчального процесу. У доповіді Міністерства освіти Великої Британії 1938 р., яка має назву “Доповідь Спенса” (“Spens Report”), наголошується, що головним принципом тестування є те, що екзамен слідує за навчальним процесом, а не визначає і керує ним [8, с. 46].

Ведучи мову про головні освітні аспекти навчального процесу в початковій школі, британські дидакти наголошують на важливості таких питань, як відбір навчальних тем, компонент базових знань, місце та формат трансляції культурної спадщини, педагогічні завдання школи, моральні цінності, організацію процесу викладання.

Так, зважаючи на те, що весь процес навчання складається з вивчення учнями окремих предметів, які в свою чергу зорієнтовані на вивченні певних тем, перед британськими педагогами постає складне та відповідальне завдання тематичного відбору освітнього матеріалу. При виборі тем для вивчення педагогами має враховуватися розвивальний характер теми та соціальні потреби суспільства (політики, релігії, економіки).

В більшості країн Європи все чіткіше простежується тенденція навчити учнів отримувати знання самостійно. Це не означає, що певний обсяг фактичних знань, що транслюється вчителем, втрачає свою важливість. Для нормального існування людям завжди потрібні базові знання. Але шкільні

знання більше не розглядаються як постійний, незмінний елемент. У суспільстві, яке постійно змінюється та динамічно розвивається, значно важливіше вміти опанувати різноманітні способи отримання джерел знань, ніж тримати їх усі в голові.

Безумовно, одне з завдань початкової школи полягає в передачі культурної спадщини минулих поколінь своїм нащадкам. Але швидке накопичення культурних цінностей ставить перед школою питання про відбір аспектів культурного надбання, дійсно гідних для збереження.

Початкова школа розглядається не тільки як місце, де навчаються. Школа – це заклад, у якому молодшим школярам допомагають вибрати шлях у доросле життя, враховуючи сімейні та суспільні цінності. Освіта – це створення та виховання особистості.

Процес викладання, безумовно, відноситься до повноважень офіційної шкільної влади, яка опікується організацією діяльності та створенням навчальних ситуацій, які сприяють позитивним результатам учнів. Досягнення цих результатів здійснюється в процесі прямого або опосередкованого викладання. Викладання, яке зорієнтовано на сутність предмета або на особистість учня, проводиться в формі монологу або діалогу. Як безумовне досягнення слід зазначити, що викладання, яке адаптоване до особливих потреб усіх дітей або сфокусоване на дитину “середніх” здібностей, зосереджується на

самому процесі або на результатах такого викладання [9, с. 102].

Отже, сучасна початкова освіта Великої Британії розвивається у контексті стратегії ЄС, яка спрямована на підготовку молодого покоління до життя у швидкозмінному суспільстві з урахуванням культурної спадщини, соціальних і економічних потреб суспільства. Першочерговим завданням початкової школи Великої Британії та більшості країн Європи є забезпечення освітою високої якості та рівних можливостей усіх дітей. Основною тенденцією розвитку початкової школи є оновлення змісту освіти через перегляд і удосконалення усіх ключових компонентів навчального процесу та запровадження ефективних методів оцінювання досягнень учнів.

Аналіз британської педагогічної літератури та офіційних документів з питань освіти дозволяє зробити висновок, що зміни у змісті початкової освіти Великої Британії є відповіддю як на світові, загальноєвропейські та британські суспільно-економічні трансформації, так і на національні особливості розвитку освіти в країні. Ключем до успіху проголошується віднаходження балансу між урахуванням інтересів кожної окремої дитини, так і потреб суспільства. Це забезпечується комплексною модернізацією навчального процесу у початковій школі з акцентом на зміст освіти як його системоутворювальний компонент.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти (зі змінами, затвердженими колегією Міністерства освіти і науки України від 20.10.2005 “Про підсумки переходу початкової школи на новий зміст та структуру навчання”) // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С. 2–44.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
3. Про порівняльну оцінку освіти. Рада Європи. Рекомендації 1137 (1990) // Бюлетень Бюро Інформації Ради Європи в Україні. – 2002. – 70 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. [для студ. пед. факультет.] / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
5. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. Андрущенка]. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
6. Boland T. Primary Prospects. Developments in Primary Education in Some European Countries. A Quest to Facts, Trends and Prospects / Theo Boland, Jos Letschert. – The Netherlands: National Institute for Curriculum Development (SLO), 1995. – 190 p.
7. EURYDICE. Eurybase. The Database on Education Systems in Europe [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryCountry>. – Назва з екрану.
8. Gipps C. Assessment: A Teachers Guide to the Issues / C. Gipps, G. Stobart. – London : Hodder & Stoughton, 1993. – 230 p.
9. Kelly A. Vic. Curriculum: Theory and Practice (Fifth Edition) / A. Vic Kelly. – London, GBR : Sage Publications, Incorporated, 2004. – 269 p.
10. Ross Alistair. Curriculum: Construction and Critique / Alistair Ross. – London, GBR : Falmer Press, Limited (UK), 2000. – 201 p.
11. Shuayb M. Aims and Values in Primary Education: England and other countries / M. Shuayb, S.O'Donell // Primary Review Survey 1/2. Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2008. – 39 p.

УДК 374.7

ДІАЛОГ КУЛЬТУР У МОВНІЙ ОСВІТІ ФІНЛЯНДІЇ

Бутова В.О.

У статті розглядається стан мовної освіти у Фінляндії в історичному контексті та на сучасному етапі. Аналізується вивчення фінської, шведської, мов національних меншин та іноземних мов у країні в умовах євроінтеграції.

Ключові слова: мовна освіта Фінляндії, іноземні мови, євроінтеграція.

В статье рассматривается состояние языкового образования в Финляндии в историческом аспекте и на современном этапе. Анализируется изучение финского, шведского, языков национальных меньшинств и иностранных языков в стране в условиях евроинтеграции.

Ключевые слова: языковое образование Финляндии, иностранные языки, евроинтеграция.

The article deals with the state of language education in Finland in the historical aspect and in modern days. The author analyzes learning Finnish, Swedish, languages of national minorities and foreign languages in conditions of the European integration.

Key words: language education in Finland, foreign languages, European integration.

Постановка проблеми. Мовна освіта набуває все більшого значення в сучасних умовах. По-перше, кожен народ має можливість самореалізації при вивченні своєї мови. Кожен громадянин країни має знати державні мови, як у випадку з Фінляндією, де фінська і шведська мови є рівноправними. Ситуація з вивченням мов в історії Фінляндії суттєво змінювалася у зв'язку з політичними змінами в країні. По-друге, в сучасних умовах глобалізації та євроінтеграції значно зростає роль іноземних мов. Для студентів знання іноземних мов в умовах Болонського процесу є надзвичайно актуальним. Усі ці питання і розглядаються в статті.

Аналіз останніх досліджень. Проблема мовної освіти у Фінляндії є недостатньо дослідженою як в Україні, так і в Росії. Це питання частково висвітлюється в роботах таких науковців, як Б.Ажнюк, І.Бухбергер, Е.Лаїне, О.Першукова, П.Таалас, М.Таммелін, К.Торнудд, О.Шатілова та ін.

Формування цілей статті. Мета статті – розглянути ситуацію з мовною освітою у Фінляндії в історичному контексті та на сучасному етапі, проаналізувати стан вивчення двох державних мов – фінської та шведської, мов національних меншин, зокрема російської, та іноземних мов, у першу чергу англійської.

Основна частина. В історичному контексті слід зазначити, що під час входження Фінляндії до складу Швеції (до 1809 р.) більшість населення спілкувалася діалектами фінської або шведської мови і лише нечисленна еліта країни була білінг-

вальною або мультілінгвальною. Офіційними мовами спочатку була латина, а пізніше шведська. Із входженням Фінляндії до складу Російської імперії шведська і частково російська мови були в статусі державних. Фінляндія офіційно була двомовною країною з часу проголошення своєї незалежності в 1917 р. В 1922 р. було прийнято перший Закон про мови, а 1 січня 2004 р. вступив у дію новий Акт про мови, який логічно продовжує ідеї попередньої редакції закону. Закон проголошує рівноправність мов та забезпечення культурних та соціальних потреб фінськомовного і шведськомовного населення на рівній основі [11].

Двомовність завжди, хоч і не прямо, впливала на ставлення фінів до мовленнєвих навичок. Шведська мова була єдиною офіційною у Фінляндії до другої половини ХІХ ст., коли мовний декрет російського царя Олександра ІІ від 1863 р. започаткував еру фінської мови як адміністративної, хоча шведськомовне населення в 1610 р. складало близько 17,5%, у 80-ті рр. ХІХ ст. цей показник знизився до 14%, а в ХХІ ст. складає 5,5% [2].

В 1863 р. з наданням фінській мові статусу офіційної ситуація в країні змінилася, оскільки російська правляча верхівка боялася укріплення домінуючого становища шведської мови в державному адмініструванні. Пізніше виник феноманський рух, який почав розвивати фінську літературну мову на основі різних фінських діалектів. Одним із видатних педагогічних діячів Фінляндії, які мали значний вплив на мовну освіту, був пастор Гезеліус.

Прогресивність ідей Гезеліуса для того часу полягала в особливій увазі до вивчення рідної мови і навчанні читання нею. Для широкого розповсюдження грамотності потрібен був високий освітній рівень духовенства, і для цього Гезеліус вважав за потрібне замінити дидактичні латинські тексти текстами з катехізису шведською мовою [8]. Для покращення стану навчання в країні єпископ сам писав підручники фінською мовою і займався їх виданням [3].

Вплив шкіл на всі прояви народного життя у Фінляндії завжди був особливо відчутним і школа користувалася надзвичайним авторитетом серед населення. Тому представників російської влади дуже непокоїла ситуація з занадто авторитетним становищем фінської мови і недостатнім авторитетом російської, вони вивчали й аналізували зміст підручників, що використовувалися для навчання у школах Фінляндії. До фінських учителів були суттєві зауваження щодо методів викладання предмета. Влада вважала, що учні демонструють недостатнє знання російської мови, в навчанні все зводилося в більшості випадків до простого механічного заучування. З російської мови випускний письмовий екзамен був необов'язковим, і до цієї мови і учні, і вчителі ставилися як до другорядної. Викладацький склад фінляндських шкіл теж викликав стурбованість російських властей. Шведсько-фінська школа залишалася могутньою зброєю політичної пропаганди, ця школа всім своїм внутрішнім устроєм переслідувала одну мету – звеличити Фінляндію, відтіснити Росію на задній план, виховати у молодого покоління ворожість і зверхність у ставленні до Росії. Така ситуація не влаштувала владу в XIX ст. і вона робила все можливе, щоб змінити статус російської мови в князівстві [4].

Нині ж російська меншина складає 1% населення Фінляндії (не в останню чергу через зростаючу кількість репатріантів з Карелії), будучи третьою за чисельністю етнічною громадою країни (2007 р.) і впливає на її економічне та культурне життя. Останнім часом відзначається зростання популярності російської мови у Фінляндії, розширення її ролі в засобах масової інформації країни. Російську мову можна вивчати в гімназіях, а для сприяння її вивченню і використанню 2007 рік був проголошений роком російської мови в Фінляндії.

Основні зміни в освітній галузі Фінляндії в XX ст. були викликані вступом країни в 1995 р. до Європейського Союзу. Це дало можливість фінським навчальним закладам брати участь у різноманітних освітніх програмах ЄС (COMET, The Leonardo da Vinci Programme, The Comenius Programme та інших) і отримувати фінансування з цієї структури. Ці зміни відбувалися в різних галузях освіти і вимагали від освітян країни здатності адаптуватися до них. З посиленням процесів глобалізації та євроінтеграції значення освіти як гаранта регіональної та національної ідентичності зростає. Співпраця між місцевими органами влади, в тому числі освітньої, та країнами зростає. Цей розвиток співробітництва вже підтримується вищезгаданими освітніми програмами. Останнім часом відбулося розширення цих програм за

рахунок мовного компонента. Та і взагалі, мовна політика стала пріоритетною в програмах ЄС на 2007–2019 рр. Слід зазначити, що ці програми мають позитивний вплив на розвиток освітніх процесів і працюють вони в основному в галузі вищої, професійної освіти та освіти для дорослих.

Найбільшими цінностями базової освіти є права людини, рівноправ'я, демократія, збереження різноманіття та життєздатності навколишнього природного та соціального середовища, а також прийняття і розуміння полікультурності сучасного суспільства.

Базовою культурою навчання у Фінляндії є фінська, сформована в тісній взаємодії корінної культури з культурами північних країн та європейських народів. Під час навчання враховуються національні і місцеві особливості, національні мови та релігії, корінна культура саамів та національних меншин. В навчанні береться до уваги багатогранність фінської культури, збагаченої присутністю різноманітних культур іммігрантів. Через процес навчання формується етнокультурна ідентичність учнів, їхня підготовка до участі в житті фінського суспільства та в сучасному глобалізованому світі і завдяки цьому виховується вміння особистості приймати і розуміти інші культури [1].

Останні урядові програми стосовно освіти, науки та культурної політики визначають цінності, які можуть бути використані як основа для глобальної освіти: позиція Фінляндії як однієї з провідних інформаційних країн підсилюється, особлива увага приділяється інтернаціоналізації, мультикультуралізму і враховуються потреби різних мовних груп. Фінляндія часто помилково вважається цілком гомогенною країною щодо мови і культури, хоча, крім фінської і шведської, у Фінляндії розмовляють трьома різними мовами саамів, там є цигани, євреї, росіяни, татари, карели та представники інших національностей зі своїми мовами. На кінець 2006 р. приблизно 92% населення Фінляндії (5,3 млн) розмовляли фінською, 5,5% (близько 290 тис.) розмовляли шведською. Число представників національних меншин за останнє десятиліття подвоїлося.

Зміст навчання включає зростаючу важливість міжнародного співробітництва та все більш високий ступінь мультикультуралізму фінського суспільства. Рамки навчального плану передбачають, що основою освіти є фінська культура як результат взаємодії скандинавської та європейської культур. Ця освіта враховує національні та регіональні риси, національні мови, дві національні церкви, народ саамів як корінне населення Фінляндії та національні меншини. Диверсифікація фінської культури, пов'язана з появою іммігрантів з інших культур, теж має бути врахована. Освіта, перш за все мовна, ставить за мету підсилення культурної ідентичності учня та його ролі як у фінському суспільстві, так і в глобалізованому світі. Освіта також забезпечує толерантність та порозуміння між різними культурами. Старший ступінь середньої освіти ставить за мету навчити учнів цінувати, аналізувати та покращувати фінську культурну спадщину.

У професійній старшій школі до цих цілей навчання додається знання іноземних мов для забезпечення можливості брати участь у міжнарод-

них студентських обмінах та конкурентоспроможності на світовому ринку праці. Фіни позитивно ставляться до вивчення мов, оскільки усвідомлюють, що ні фінська, ні шведська мови не відповідають потребам спілкування в умовах глобалізації і тому вивченню іноземних мов приділяється велика увага від початкової школи до освіти дорослих. Популярними в Фінляндії є мовні школи, подібні до дитячих літніх таборів, куди запрошуються іноземні учні і студенти для вивчення англійської та фінської мов [7].

У сучасному суспільстві значно актуалізується функція навчального процесу навчити людину використовувати отримані знання у своїй практичній діяльності: професійній, громадсько-політичній, побуті. На саміті Ради Європи в Барселоні в 2002 р. було поставлено завдання для всіх молодих європейців опанувати спілкування трьома європейськими мовами, тоді як для фінської системи освіти ще з початку 70-х рр. ХХ ст. таке завдання стало реальністю, оскільки громадяни Фінляндії демонструють компетенції в чотирьох європейських мовах. У північноєвропейських країнах – Швеції, Данії, Фінляндії постійно зростає роль англійської мови як іноземної (володіння нею складає 70, 65, та 47% дорослого населення відповідно). Такі показники є результатом того, що англійська мова посідає перше місце в навчальних планах цих країн як у початковій, так і в середній школі.

В останні десятиліття англійська мова набула в Фінляндії великого значення (від 86 до 90% учнів обирали її для вивчення, в основному за порадою батьків), в ХХІ ст. роль цієї мови в світі змінюється, і в Фінляндії вона стала важливою в певних сферах життя, для багатьох фінів різних вікових груп – у повсякденному житті: як на роботі, так і у вільний час. Причин цього декілька: урбанізація фінського суспільства, розвиток суспільства технології та знань, глобалізація, міжнаціональні культурні тенденції, такі як англо-американська популярна культура, індустрія розваг. Крім того, зросла роль англійської мови в академічній сфері, до 80% дисертаційних досліджень у Фінляндії виконуються і друкуються англійською мовою. На випускному екзамені з англійської мови в старшій загальноосвітній школі юнаки демонструють кращі результати, ніж дівчата, поясненням чому вважається більша популярність комп'ютерних ігор саме для хлопців. Існує певна різниця між володінням англійською мовою в навчальному процесі і в неформальному спілкуванні, яке є більш ситуативним і динамічним. Відповідно до планів Європейського Союзу і Ради Європи кожному громадянину слід знати дві іноземні мови, крім рідної, в 2005 р. 28% європейців володіли двома іноземними мовами на достатньому для спілкування рівні. Членство Фінляндії в Європейському Союзі значно вплинуло на політику мовної освіти в країні. В Фінляндії мовна освіта пропонується на всіх рівнях, і в 2000-му році на вивчення іноземних мов у країні було витрачено 1 млрд навчальних годин і 30 млрд євро,

що складає близько 6 тис. євро на одного фіна і є середньоєвропейським показником.

Останнім часом у мовній освіті Фінляндії відбулися певні позитивні зміни: діти починають вивчення іноземних мов раніше, деякі ще в дитячому садку; міжнародні програми і обмін студентами стали більш популярними; у суспільстві зросло розуміння важливості мовленнєвих навичок для професійної компетентності (72% фінів вважають свою мовленнєву підготовку недостатньою); іноземні мови є дуже популярними в програмах освіти для дорослих; рівень володіння англійською мовою дозволив їй зайняти друге місце в різних сферах життя фінського суспільства; 75% дорослого населення знає одну іноземну мову, 60% знають дві мови, 25% володіють трьома іноземними мовами. Проте, незважаючи на всі ці позитивні явища, в мовній освіті Фінляндії є і певні проблеми: відсутня наступність у навчанні на різних ступенях навчання; вивчення рідної та іноземної мов не узгоджується; існує нерівність у мовній освіті як на індивідуальному, так і на регіональному рівнях; підготовка вчителів не завжди відповідає вимогам майбутнього [6].

З метою розвитку мовної освіти в Фінляндії в 2005–2007 рр. було здійснено Національний проект з фінської політики в мовній освіті (КІЕРО) [9], метою якого було вплинути на зміст і організацію мовної освіти згідно з принципами безперервності мовної освіти та безперервності навчання. У Фінляндії учні починають вивчення першої іноземної мови в третьому класі основної школи у віці 9 років, маючи 2 уроки на тиждень до 7 класу і 3 уроки у 8 і 9 класах. В 4 або 5 класах учні можуть вибрати вивчення другої іноземної мови, маючи 2 уроки на тиждень, а з 7 класу починається вивчення третьої мови, як правило, це друга державна мова, шведська або фінська. У 8 класі близько 14% учнів починають вивчення третьої іноземної мови. Вивченню англійської мови традиційно надається більше уваги, хоча кількість годин на інші мови співпадає з англійською, що пояснюється значною підтримкою формального навчання неформальним (засоби масової інформації і популярна культура). В старшій середній школі (гімназії) одна іноземна мова і друга державна мова є обов'язковими, хоча кількість іноземних мов залежить від вибору учнем випускних екзаменів. Крім того, у фінських школах вивчається близько 50 рідних мов представників іммігрантів (2 години на тиждень), вивчення яких фінансується урядом країни, хоча рівень викладання поки залишається досить низьким.

Висновок. Отже, ситуацію з мовною освітою у Фінляндії можна вважати цілком успішною, хоча існують і певні незначні недоліки. Громадяни країни, особливо молоде покоління, мають високу вмотивованість для вивчення обох державних мов та для опанування іноземних мов, національні меншини мають можливість вивчати свої мови. Нинішній стан мовної освіти у Фінляндії є результатом довгого і непростого шляху розвитку фінської державності, включення країни в процеси глобалізації та євроінтеграції. Мовна освіта у Фінляндії є шляхом до діалогу культур.

Література

1. Ажнюк Б. У Фінляндії двомовність. Але чому і яка? / Б. Ажнюк // Урок української. – 2001. – № 4. – С. 63–64.
2. Введение всеобщего обязательного обучения в Финляндии. – СПб., 1909.
3. Гезелиус [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.wikiznanie.ru/ru-wz/index.php/. – Назва з екрану.
4. Записка канцелярии Финляндского генерал-губернатора о положении местных школ в Финляндии. – СПб., 1910. – 86 с.
5. Фінський досвід формування світогляду школярів засобами іноземної мови і двомовного навчання / О. Першукова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – № 6. – С. 30–39.
6. Шатілова О. Фінський досвід двомовності та Україна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ugraine.org/monographics/2009.html>. – Назва з екрану.
7. Buchberger Irina. A multilingual ideology in a monolingual country: language education in Finland [Електронний ресурс]. – Режим доступу: svs.cervantes.es/literature/pdf/cause_25_11.pdf. – Назва з екрану.
8. Literacy in Finland [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.oph.fi/english/sources_of_information/pisa/literacy_in_finland. – Назва з екрану.
9. <http://www.jyu.fi/hum/laitokset>. – Назва з екрану.
10. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>. – Назва з екрану.
11. www.finlex.fi. – Назва з екрану.

УДК 374.7

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДВОМОВНОЇ ОСВІТИ В США

Зайцева Н.Г.

У статті розкривається сутність поняття “двомовна освіта”. Розглядається історичний розвиток двомовної освіти в США та соціокультурні засади, що впливали на її становлення і розвиток.

Ключові слова: білінгвізм, білінгвальна (двомовна) освіта, соціокультурні засади.

В статье раскрывается сущность понятия “двуязычное образование”. Рассматривается историческое развитие двуязычного образования в США, а также социокультурные предпосылки, повлиявшие на его становление и развитие.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальное образование, социокультурные предпосылки.

The article deals with the concept of “bilingual education”, its historical development in the USA and socio-cultural principles that influenced its establishment and development.

Key words: bilingualism, bilingual education, socio-cultural principles.

Постановка проблеми. Наприкінці ХХ ст. до політичного лексикону стрімко ввійшов новий термін “глобалізація” (від англ. globalization), яким активно послуговуються політики, журналісти, вчені та інші діячі у різних куточках планети [8]. Під цим терміном розуміють інкорпорацію людей у єдине світове суспільство, в якому взаємодіє і співіснує безліч етнічних і расових груп, а значить, мов і культур світу.

Процес інтеграції України до європейського та світового освітнього простору, особливості якого пов’язані з загальною глобалізацією, специфічними умовами розвитку політичного, суспільно-економічного та культурно-освітнього життя нашої країни, зумовлює необхідність розв’язання ряду досить складних проблем. Потреба в наповненні змісту шкільної освіти аспектами полікультурності та розвитку багатомовності учнів завдяки використанню двох мов як засобів навчання визнається сьогодні одним із важливих завдань як на національному, так і на міжнародному рівнях. В Україні мешкають представники більше тринадцяти національностей, які мають рівні з етнічними українцями права на освіту. З цієї точки зору особливий інтерес становлять історія, теорія та практика полікультурної і двомовної освіти США, адже в Америці живуть представники більш як 150 національностей.

Розвиток двомовної освіти є однією з провідних тенденцій формування і розвитку змісту освіти американських шкіл [2]. На жаль, освітні можливості України не завжди відповідають існуючим

потребам, тому докладний аналіз теорії та практики підходів до навчання, що є використовуваними освітянами інших країн, може бути доречним і корисним, суттєво доповнити вітчизняні здобутки.

Аналіз останніх досліджень. Проблемою полікультурності та двомовності у навчальних закладах США займалися такі дослідники, як Дж.Андерсен, К.Бейкер, Дж.Бенкс, К.Беннет, Р.Бернс, У.Вайнрайх, А.Вайс, Р.Л.Гарсія, Г.Гей, Н.Глейзер, Д.Голлнік, К.Грант, С.Діккер, Дж.Д’юї, Дж.Каммінз, К.Кепмбелл, Г.Клосс, Дж.Лінч, Г.С.Мігуель, Б.Мітчел, С.Ньето, Т.Осборн, К.Потовські, Д.Садкер і М.Садкер, К.Скмід, П.Тідт і А.Тідт, Е.Хауген, Є.Р.Холлінс, Д.Хупс, Ф.Чінн та ін.

Представники цього напрямку педагогічних досліджень одностайно вважають, що метою полікультурної освіти є розробка освітньої політики, складовими якої є програми підготовки вчителів, змісту освіти, створення позитивного морального і психологічного клімату та відповідних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу. Причому кожен школяр або студент, незалежно від кольору шкіри, розрізу очей, етнічного походження, фізичних і розумових особливостей, статі, вікових, релігійних, політичних, класових, мовних і мовленнєвих потреб, повинен мати всі необхідні можливості для свого інтелектуального, соціального і психологічного розвитку [1, с. 108].

У радянській і українській педагогічній науці дослідження окремих аспектів освіти в школах США

проводили: А.А.Сбруева, (здобутки зарубіжної професійної педагогіки), А.Н.Джуринський (шкільні реформи США), Г.Д.Дмітрієв (аналіз дидактичної думки в США), М.О.Шутова (проблеми реформування загальної середньої освіти в США), М.В.Палій (мовна підготовка студентів вищих навчальних закладів США та Західної Європи), Я.Г.Гулецька (полікультурна освіта студентської молоді в університетах США), О.І.Літвінов (загальні питання освіти в США, двомовна освіта в США) та ін.

Постановка завдання статті. Відтак, метою нашої статті є розкриття сутності двомовного навчання, ознайомлення з основними етапами історичного розвитку двомовного навчання в США та аналіз соціокультурних засад, які впливали на його становлення і розвиток.

Основна частина. В енциклопедії з полікультурної освіти *двомовна освіта* трактується як така, характерною особливістю якої є здійснення процесу навчання школярів, коли послідовно застосовуються дві мови для того, щоб допомогти учню опанувати матеріал якомога ефективніше. Метою є застосування зразків рідної мови у здобутті найбільш якісної освіти [5, с. 24].

Дослідник О.Б.Слоньовська влучно визначає *двомовне навчання* як цілеспрямований процес залучення до світової культури засобами рідної та іноземної мов, коли іноземна мова виступає як спосіб пізнання світу спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів [9].

Розвиток двомовної освіти в США пов'язаний із загальним історичним, політичним, економічним і соціальним розвитком країни. Основу розвитку цієї галузі в США склали певні соціокультурні чинники. Лінгвіст Джеймс Андерсен виділяє три стадії реалізації політики білінгвізму в США: а) формування; б) розвиток; в) оцінка результатів. Це один нерозривний цикл. Таких циклів було вісім, і в кожному циклі всі три стадії повторювалися.

Розглянемо детальніше цикли становлення і розвитку двомовної освітньої політики в Сполучених Штатах.

1. Ідеали полікультурної та двомовної освіти в США зародилися досить давно. Загальна ж полікультурна та двомовна освіта виникли у другій половині ХХ ст. Витоком цьому слугували соціальні рухи, які боролися проти дискримінації, сегрегації, расизму, різних видів насилля та нерівності в США. Періодом глибоких соціальних змін стали 1960–70-ті рр.

У 1960-х рр. відбулося впровадження федеральної двомовної освітньої політики у Сполучених Штатах. У 1966 р. пройшла конференція на підтримку федерального Акту про білінгвальну освіту, який захищав інтереси учнів-мексиканців. Акт дістав підтримку багатьох політичних і освітніх діячів. *Закон про двомовну освіту* був підписаний президентом США Л.Джонсоном у 1967 р., вступив у дію у 1968 р. і передбачав реалізацію таких завдань: 1) задовольнити освітні потреби неангломовних учнів; 2) забезпечити фінансову підтримку місцевим освітнім органам влади для запровадження і розвитку нових освітніх програм державних шкіл [6].

Двомовна освіта підтримувалася на федеральному, державному і місцевому рівнях. В цей же

період було прийнято *Закон про громадянські права* (1964), який забороняв будь-яку дискримінацію. В освітньому процесі країни сталися суттєві зміни. На місце американської монокультури у державних школах прийшла поліетнічна культура, яка стала частиною навчальних програм. Тепер вони базувалися на принципах запровадження американських вимірів життя з урахуванням прав національних меншин, повагою до їхньої етнічної самобутності. Американський культурний досвід мав являти собою мозаїку, частиною якої є кожна етнічна група країни. Складовими навчального плану стали теми про вклад різних етнічних груп у американську культуру і життя [4, с. 131].

2. З 1968 до 1978 р. відбувалося поширення двомовної освіти в США. Метою білінгвальної освітньої політики було забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх дітей через залучення двомовних освітніх програм. Білінгвальній освіті надавалася політична допомога. Утворювалися різні іспаномовні та інші організації на підтримку меншин і двомовної освіти. Національна асоціація білінгвальної освіти – одна з найважливіших організацій 1970-х р., яка займалася питаннями такого характеру. Відділ з громадських прав піклувався наданням учням, для яких англійська мова не була рідною, можливості навчатися рідною мовою.

У 1968 р. активісти, які усіляко намагалися підтримати білінгвізм, хотіли утвердити двомовну освіту на широкому політичному рівні, але це не вдалося зробити через протистояння опозиції (журналістів-консерваторів, політиків, федеральних бюрократів, груп англомовних батьків, шкільних адміністрацій, груп, які виступали за асиміляцію, та ін.), яка виникла в 1970-х рр. Почалася нова фаза расових відносин. З одного боку, меншини продовжували боротися за свої права, з іншого – опозиція почала протистояти їм. Особливу роль відіграли дві групи. До складу першої, що мала на меті підтримку білінгвальної освіти, увійшли мексикано-англійські активісти боротьби проти расизму. Вони підтримували лінгвістичний і культурний плюралізм та освітню реформу. Другу сформували опоненти реформування (федеральні бюрократи, англомовні громадяни, консерватори та ін.), які вимагали використання тільки англійської мови. Але до 1970-х рр. не було яскраво вираженої опозиції до двомовного навчання, був лише пасивний опір використанню інших мов, окрім англійської, у різних сферах життя держави [6].

3. Після 1978 р. противники двомовного навчання об'єдналися, стали діяти організовано, з'явилася ідеологічна та політична опозиція культурному і мовному плюралізму. У 1980-х рр. вона набрала сили і значно зросла. Однією з головних причин пригнічення двомовної освітньої політики було обрання президентом Р.Рейгана (1981–1988), який обмежив федеральний вплив на білінгвальну освітню політику і питання фінансування освіти передав під контроль штатів. Розвиток консерватизму в Сполучених Штатах у цей період сприяв згасанню та перерозгляду білінгвальної освітньої політики (1980–1988 рр.). Вчені, політики, освітяни і батьки англомовних учнів почали крити-

кувати двомовну освітню політику, результатом якої стало “відкрите навчання”, коли зміст освіти визначався самими учнями. Було відмінено класно-урочну систему, навчальна діяльність не оцінювалася, якість освіти була на досить низькому рівні. Ліберали припинили боротися за свої ідеали, відмічалася пасивність народних мас у боротьбі за права меншин, змінилися міжнародні та національно-економічні умови, відбулося різке підвищення імміграції, зменшилася кількість прогресивних організацій, збільшився вплив неангломовних груп на американську культуру, з’явилися англомовні рухи. Всі ці фактори вплинули на згортання двомовної освіти [6].

4. Як результат відбулися шкільні реформи, метою яких було припинення росту білінгвальної освіти по всій країні.

Активісти опозиції діяли за двома стратегіями відносно двомовної освіти в країні: ідеологічної, спрямованої на перерозгляд емпіричної бази білінгвальної освіти, і політичної, яка ставила за мету скасування федеральної двомовної освіти.

Противники білінгвальної освіти наголошували, що громадяни, які слабо володіли англійською, були вимушені грати другорядні ролі в суспільстві [7, с. 109].

У 1985 р. різнофахові вчені та політичні діячі, широко відомі на той час в американському суспільстві, висловили своє критичне ставлення до двомовного навчання у формі доповідей і за допомогою ряду фактів намагалися довести її неефективність. Вони повідомляли, що білінгвізм призводить до апатичного ставлення до вивчення англійської мови, політичного сепаратизму, пошуку вигідних робочих місць тощо [6, с. 53].

Опоненти з Конгресу теж застосовували багато заходів, спрямованих на скасування двомовної освіти (1980–1988 рр.). На додаток до резолюцій Конгресу вніс шістнадцять поправок щодо вивчення англійської мови в США (1981–1990 рр.), але не зміг скасувати білінгвальну освіту. Все ж таки фінансування двомовної освіти було зменшено до 25% від того, що виділялося раніше, і деякі його члени продовжували боротьбу за використання виключно американської англійської як засобу навчання. В результаті цього опоненти досягли значного успіху, відбувся підриг функціонування політики і практики федеральної білінгвальної освіти [6].

5. Опозиція до двомовної освіти пішла на спад на початку 1990-х рр., у будь-якому разі такий стан речей було відмічено у виконавчій і законодавчій гілках влади федерального уряду. Однією із причин цього стала постійна потреба підтримки Республіканської партії виборцями латиноамериканського походження, які були іспаномовними [6]. З 1999 р. розроблялись і вводились у навчальний процес різні за ефективністю програми (із співвідношенням використання мов 90/10, 50/50 та ін.). Найефективнішими було визнано програми, що передбачали застосування 50% рідної мови і 50% англійської, тобто однаково взаємодіяли дві мови. Лінгвісти того часу вважали, що навчання другої мови потрібно проводити на початковому і середньому рівнях. Лінгвіст Джим Каммінз дотримувався

думки, що потрібно одночасно починати навчання двома мовами [3].

У 2000 р. Річард Райлі, міністр освіти США, закликав створити хоча б 1000 білінгвальних шкіл за п’ять років. Відкривалися приватні школи, найпрестижнішими з яких вважалися ті, де використовували дві мови як засоби навчання (French-English Schools) [3].

6. Організована опозиція проти двомовної освіти знову значно зросла по всій країні у 1994 р. через внесення змін до *Акту про двомовну освіту*. Це відбулося під контролем республіканців обох палат Конгресу під час виборів 1994 р. В цей же період мали місце соціальні рухи проти двомовної освіти в Каліфорнії та Арізоні. Більшість американців виступила проти білінгвальної освіти. До опозиції приєдналися освітні традиціоналісти, політичні опортуністи та нігілісти по відношенню до білінгвальної освіти, які теж виступали за її скасування. Основною причиною протистояння опозиції було побоювання розколів у країні. Вони виступали під гаслом: «Одна держава – одна мова» [11].

7. У 2001 р. республіканець Дж.Баш підтримав політику використання американської англійської як єдиного засобу навчання, відбувся перерозгляд *Акту про двомовну освіту*, у якому двомовна освіта була замінена одномовною [6].

8. З того часу розвиток білінгвальної освіти уповільнився. Її відновлення на новому якісному рівні значною мірою можна віднести до 23 серпня 2006 р., коли було внесено поправку до *Закону про початкову і середню освіту* (1965), що мала назву “Освітні програми для мігрантів”. Сюди входили білінгвальні програми і ряд інших проектів [10]. Появу поправки було викликано розумінням необхідності масштабної реалізації полікультурності у всіх сферах життя, зокрема і в освітній сфері, бо це є замовленням сучасного суспільства в умовах глобалізації.

Висновки. Отже, впливовими на соціокультурний розвиток двомовної освіти можна назвати такі *соціокультурні засади*: розширення території, індустріалізація, швидкий ріст етнічної різноманітності в країні, розростання великих міст, культурне розмаїття, необхідність надання освіти широким верствам населення (в тому числі представникам національних меншин), соціальні рухи за рівноправність усіх людей (зокрема в освітній сфері), необхідність запровадження полікультурного підходу в навчанні, потреба у володінні двома мовами (особливо представникам національних меншин), необхідність удосконалення навчання і навчальних програм на науковому рівні тощо.

Політико-ідеологічні чинники, які мали суттєве значення у розвитку двомовного навчання, можна виділити такі: політичні й економічні амбіції держави на широкій світовій арені; соціальні рухи, які боролися проти дискримінації різного виду, прийняття законодавчих актів, які визначили необхідність включення полікультурного компонента в програми загальноосвітніх шкіл США (Закон про громадянські права (1964), Закон про двомовну освіту (1968), Закон про рівні можливості в області освіти (1974),

поправки, внесені Конгресом у Закон про двомовну освіту (1978), та ін.).

Причини затримок у розвитку крилися в історичній спадщині країни та малодослідженості проблеми. Розвиток двомовної освіти відбувався паралельно із розвитком демократичних свобод у американському суспільстві і відповідно до його потреб мав циклічний напрямок (двомовне навчання в США зазнавало як прискорень у розвитку (1960-ті, 1970-ті, 2006–2009 рр.), так і затримок (кін. 1980-х, 1990-ті, 2001–2005 рр.)). Зміни у білінгвальній освіті були результатом впливу певних сил: судової, законодавчої, виконавчої, політичної, громадської. Особливо важливу в еволюції двомовної освіти була роль, яку відіграли

дві основні опозиційні групи: прибічники і противники білінгвальної освіти.

В результаті суперечок між лінгвістами Америки (а дискусія продовжується) з'являються все більш вдалі, результативні програми для масового використання. Їхньою метою є те, щоб жодна дитина не залишилася поза увагою. Спеціалісти намагаються враховувати політичні, освітні, соціальні та інші чинники, які впливають на шкільну підготовку всіх учнів.

Протягом останніх десятиріч практикування двомовності в США Америка набула у білінгвальній сфері навчання неабиякий досвіду і є гарним прикладом для наслідування для інших полікультурних держав, зокрема України.

Література

1. Дмитриев Г. Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 107–117.
2. Литвинов А. И. Современные тенденции формирования содержания образования в государственных школах США : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Литвинов А. И. – Луганск, 2000. – 218 с.
3. Cummins Jim. Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the Crossfire / Jim Cummins. – NY : Multilingual Matters Ltd., 2000. – 309 p.
4. Gutek Gerald Lee. Education and schooling in America / Gerald Lee Gutek. – [3rd ed.]. – Needham Heights, 1992. – 429 p.
5. Encyclopedia of Multicultural Education / [ed. Bruce M. Mitchell]. – W. : Greenwood Press, 1999. – 296 p.
6. San Miguel Guadalupe. Contested Policy: The Rise and Fall of Federal Bilingual Education in the United States, 1960–2001 / Guadalupe San Miguel. – College Station, TX, USA : University of North Texas Press, 2004. – 168 p.
7. Schlesinger A. M. The disuniting of America: reflection on a multicultural society / Izchak M. Schlesinger. – New York : W.W.Norton, 1992. – 260 p.
8. <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=493>. – Назва з екрану.
9. eprints.zu.edu.ua/1514/1/79.pdf. – Назва з екрану.
10. <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/index.html?src=mr>. – Назва з екрану.
11. <http://www.encyclopedia.com/doc/1P3-1074320731.html>. – Назва з екрану.

УДК 37.014.25:371.214.1(4)

РЕФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ СТРУКТУРИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Солощенко В.М.

У статті висвітлюється організаційна структура системи вищої освіти в Німеччині. Охарактеризовано кваліфікаційні ступені вищої школи. Проаналізовано успішність реалізації основних завдань Болонського процесу в країні.

Ключові слова: університетська освіта, академічні ступені (бакалавр/магістр), Болонський процес.

В статье рассматривается организационная структура высшего образования в Германии. Охарактеризировано квалификационные рамки высшего образования. Проанализировано достижения страны в вопросе реализации основных заданий Болонского процесса.

Ключевые слова: университетское образование, академические степени (бакалавр/магистр), Болонский процесс.

This article covers the organizational structure of higher education in Germany. Academic degrees in the system of higher education are characterized. The country's achievements in accomplishing the main goals of Bologna process are analyzed.

Key words: university education, academic degrees (Bachelor/Master), Bologna process.

Постановка проблеми. На межі тисячоліть проблема реформування системи вищої освіти, її роль у становленні держави та вплив на життя суспільства набула особливої актуальності та стала предметом дослідження не тільки істориків, а й економістів, політологів, філософів. Модернізація системи університетської освіти є пріоритетним напрямком державної політики кожної європейської країни. Конкурентоспроможність університетського навчання стає головною метою національної чітко скоординованої стратегії у галузі освіти кожної держави. Із 2005 р. Україна є активним учасником процесу європейської інтеграції, де успішне втілення основних положень Болонської декларації до 2010 р. стає пріоритетним напрямком державної політики. Досвід модернізації освітніх систем провідних країн Європи є актуальним для нашої держави, тому вважаємо за доцільне проаналізувати особливості реформування структури університетської освіти в Німеччині, країни, яка протягом багатьох років виступає ініціатором перспективних освітніх проектів та технологій майбутнього в німецькомовних країнах.

Аналіз актуальних досліджень. Особливостям модернізації системи вищої освіти провідних країн Європи присвячені праці таких вітчизняних

науковців, як Н.Абашкіна, Є.Бражнік, О.Джуринський, В.Кремень, Л.Пуховська, А.Сбруєва, М.Степко. Питання реформування системи університетської освіти в Німеччині знайшло відбиток у низці публікацій Д.Бакера, В.Кем, Г.Ленхардта, У.Тайхлера, К.Хан і є актуальними для науковців України.

Метою статті є висвітлення особливостей реформування організаційної структури університетської освіти в Німеччині у контексті Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці 90-х рр. XX ст. у системі вищої освіти Німеччини починається новий етап. Величезні перспективи відкриває процес європейської інтеграції, який супроводжується формуванням єдиного загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища. Поширення та поглиблення інтеграційних процесів вимагає максимальної сумісності систем вищої освіти, формування та підтримку спільних стандартів у підготовці фахівців з одночасним врахуванням національних особливостей існуючих освітніх систем, їх культурного та лінгвістичного розмаїття. Цей факт відображає взаємозв'язок між університетською освітою та соціально-економічною системою Європи, оскільки спроможність освітнього

середовища асимілювати нові ідеї та тенденції суспільного розвитку перетворює її університетську освіту на важливий економічний ресурс та інструмент розвитку сучасного європейського консорціуму.

Кардинальні зміни у структурній перебудові системи освіти спричинив започаткований 19 червня 1999 р. у місті Болонья (Італія), підписаний 29-ма міністрами освіти від імені своїх урядів документ, який має назву “Болонська декларація”, а загальний процес перебудови освітньої сфери, скерований на створення до 2010 р. єдиного “Європейського простору вищої освіти” (European Higher Education Area), має назву Болонський процес. На межі нового тисячоліття у Болоньї разом зі своїми європейськими сусідами Федеральне міністерство освіти і науки Німеччини поставило собі за мету створити до 2010 р. спільний європейський простір вищої школи. При цьому варто зазначити, що уряд країни досить обережно реформує систему вищої освіти, прагнучи зберегти національні освітні традиції, що були започатковані Вільгельмом фон Гумбольдтом та використовувалися у 1810 р. при заснуванні університету в Берліні і згодом поширилися країнами Європи.

У Німеччині класична модель університетського знання базувалася на двох основних свободах – свободі викладати і свободі навчатися та була орієнтована на фундаментальні дослідження. Ідеальною метою цієї освітньої філософії був приріст знання, де знання виступало як найвища мета і тому розглядалося як самоціль. Проте упродовж останньої третини ХХ ст. ця модель зіткнулася із певними соціальними і економічними проблемами, серед яких:

1) масовізація вищої освіти у багатьох країнах світу (це явище призвело до інфляції освітніх практик і до постійного недофінансування університетської освіти);

2) “перевиробництво” фахівців із вищою освітою та дефіцит кваліфікованих працівників технічних спеціальностей середньої ланки (ця суперечність призводить до збільшення рівня безробіття у країнах-членах ЄС) [1]. Отже, некерована державна політика щодо кількості кваліфікованих фахівців із вищою освітою призвела до того, що знання, яке мислилося як свобода, виявилось неефективним для вирішення “критичної маси” соціальних і економічних проблем. Саме тому стає зрозумілою активна участь уряду Німеччини у питанні реформування організаційної структури вищої школи.

У березні 2010 р. у Відні–Будапешті на конференції міністрів 46-ти країн-учасниць Болонського процесу було проголошено про створення “Європейського простору вищої освіти” [3]. У період з 11–12 березня 2010 р. міністри освіти кожної з країн-учасниць Болонського процесу звітували про власні досягнення та цілі на майбутнє.

Представники Німеччини (Біргер Хендріс) (Birger Hendries), Петер Грайслера (Peter Greisler), Біргер Галлер (Birger Galler) та Андреа Хердеген (Andrea Herdegen) презентували основні документи щодо реалізації завдань Болонського процесу. Серед них:

– доповідь про відповідність “Кваліфікаційних одиниць системи вищої освіти Німеччини з кваліфікаційними засадами загальноєвропейського простору вищої освіти” (“*Report on the Compatibility of the “Qualifications Framework for German Higher Education Qualifications” with the “Qualifications Framework for the European Higher Education Area” (18.09.2008)*”) [5];

– “Національний план дій щодо ратифікації іноземних кваліфікацій, розроблений спільно з Федеральним міністерством освіти і науки Німеччини та Постійною конференцією міністрів освіти і культури федеральних земель” (“*National Action Plan for Recognition of Foreign Qualifications by KMK and BMBF*”) [2];

– “Національна доповідь Німеччини щодо реалізації цілей Болонського процесу з 2005–2007”, а також “Національна доповідь Німеччини щодо реалізації цілей Болонського процесу з 2007–2009 рр.” (“*Bologna Process 2005 to 2007 National Report for Germany*”, “*Bologna Process 2007 to 2009 National Report for Germany*”) [6; 7].

Петер Грайслер, федеральний міністр освіти і науки Німеччини у 2007 р., зазначив, що з 1998 р. уся робота щодо створення європейського простору вищої освіти в країні є скоординованою та підкріпленою діяльністю різних організаційних структур. На державному рівні відповідальність за реформування освітньої сфери в Німеччині покладено на Робочу групу, яка займається підготовкою пропозицій, рекомендацій та резолюцій, надає консультації, забезпечує проведення заходів щодо підтримки діяльності вишів країни. До її складу входять представники Федерального міністерства освіти і науки (BMBF), Постійної конференції міністрів освіти і культури федеральних земель (KMK), Конференції німецьких ректорів (HRK), Німецької служби академічних обмінів (DAAD), Національної асоціації студентських рад (DSW), німецької Акредитаційної ради та спілки вільних студентських організацій [6].

Петер Крайслер стверджував, що протягом 1999–2007, а також 2009 рр. Робоча група на основі міжнародних документів з питань демократизації, гуманізації в галузі освіти і прав людини здійснила низку масштабних заходів зі створення нової національно-правової та нормативної бази системи вищої освіти Німеччини [6].

Зі змісту “Національної доповіді Німеччини щодо реалізації цілей Болонського процесу з 2005–2007, а також доповіді за 2009 рр.” [6; 7] стає зрозумілим, що до основних досягнень реформування системи вищої освіти в країні до 2010 р. слід віднести:

1) створення національної системи кваліфікаційних ступенів (бакалавр/магістр) та ратифікації її з кваліфікаційними рівнями європейського простору вищої освіти;

2) введення загальноєвропейської системи трансферу оцінок (ECTS). Кількість кредитів для отримання ступеня “бакалавр” відповідає загальноєвропейським вимогам та становить від 180–240 ECTS та 60–120 ECTS для кваліфікаційного рівня “Магістр”. Слід зазначити, що в Німеччині при розробці вимог до третього циклу навчання введення системи ECTS не планується. Андреа Хердеген, федеральний міністр освіти і науки

(2003–2005 pp.), зазначила, що станом на вересень 2009 р. було акредитовано 2531 бакалаврських та 1364 магістерських навчальних програм [6];

3) впровадження загальної моделі для усіх вищих навчальних закладів країни – Додатка до диплома (Diploma Supplement) двома мовами (англійською та німецькою). Цей документ містить тлумачення системи кваліфікаційних рівнів у Німеччині;

4) акредитація кваліфікаційних ступенів (бакалавр/магістр), що з 1998 р. є обов'язковою для усіх вишів країни. Так, у 2005 р. було створено Акредитаційну раду (Akkreditierungsrat), що займається оцінюванням якості того чи іншого університету [7];

5) запровадження двоступеневої системи академічних ступенів (бакалавр/магістр) та розробку третього циклу навчання. У 2003 р. країни учасниці Болонського процесу підписали Берлінське комюніке, рекомендувавши при цьому включити докторантуру як третій цикл вищої освіти. До сьогодні питання включення докторантури до третього циклу навчання в країні є відкритим.

Традиційно німецька система вищої освіти – це існування довготривалої за часом (як правило, 8–12 семестрів) докторантури та як результат – високий рівень знань та значні наукові здобутки дослідників-докторантів. При цьому дослідження найвищого ґатунку здійснюються переважно у наукових інститутах, об'єднаних у таких організаціях, як Співтовариство ім. Гельмгольца, Товариство ім. Фраунгофера, Співтовариство ім. Лейбніца або Товариства ім. Макса Планка.

З метою залучення талановитої молоді із-за кордону та поступовою реорганізацією організаційної структури системи вищої освіти в Німеччині було проведено низку реформ: *запровадження єдиної загальної категорії непрофесорського персоналу – наукові працівники, введення у 2006 р. нової кваліфікаційної групи – молоді науковці (молодші професори або асистенти професорів), впровадження гнучкої схеми підтвердження додаткової наукової кваліфікації, розширення викладацької і дослідницької*

незалежності асистентів, які мають право працювати більше, ніж з одним професором, введення нової схеми оплати праці професорів, за якої вперше в Німеччині базовий оклад доповнюється щомісячною доплатою залежно від результатів діяльності конкретного науковця [4].

Цікавим для нашого дослідження є питання кваліфікаційних ступенів системи вищої освіти Німеччини до 2010 р. До національних особливостей системи вищої освіти в країні належить те, що завершальний освітній документ залежить від різновиду вишу (університет, вищі фахові школи, вищі школи мистецтв і музики) та отриманої спеціалізації. Тому до 2002 р. після закінчення навчання в університетах країни студенти отримували різні звання й академічні ступені – *Diplom, Magister Artium, Staatsprüfung.*

У 2002 р. до Рамкового закону “Про вищу освіту” Німеччини були внесені зміни, які визначили необхідні вимоги для реалізації завдань Болонської декларації, а саме – введення двоступеневої системи університетського навчання (бакалавр-магістр), надавши їм статус таких, що доповнюють національну систему освіти. При цьому вищі країни отримали право вибору системи навчання студентів як за класичним німецьким, так і за новим європейським варіантом підготовки бакалаврів та магістрів. Крім цього, для випускників технічних університетів було залишено право отримання диплома старого зразка (Fachhochschule-Diplom) та університетам прикладних наук – можливість складання державних іспитів (Staatsexamen).

На основі аналізу вищезазначених документів, а саме доповіді про відповідність “Кваліфікаційних одиниць системи вищої освіти Німеччини з кваліфікаційними засадами загальноєвропейського простору вищої освіти” (“Report on the Compatibility of the “Qualifications Framework for German Higher Education Qualifications” with the “Qualifications Framework for the European Higher Education Area” (18.09.2008)) [5], нами було складено таблицю (табл. 1.). Порівняльна характеристика кваліфікаційних ступенів у Німеччині

Таблиця 1
Порівняльна характеристика кваліфікаційних ступенів у Німеччині (доевроінтеграційний (до 2002 р.) та євроінтеграційний період (до 2010 р.))

Кваліфікаційні ступені в Німеччині	
Доевроінтеграційний період – до 2002 р.	Євроінтеграційний період – до 2010 р.
<p>1. Diplom (від. нім. “диплом”) – диплом, який є професійно орієнтованим ступенем, що найбільш поширений у галузі природничих, інженерних та суспільних наук. Дипломний ступінь присуджують усі види вишів після успішного складання екзамену та виконання письмової дипломної роботи, яка засвідчує вміння студента розглядати проблеми власної спеціалізації.</p>	<p>1. Diplom – диплом, що є професійно орієнтованим ступенем, який поширений в університетах, вищих фахових школах та мистецьких коледжах.</p> <p>2. Bachelor – бакалавр, є першим рівнем вищої освіти, що включає базові кваліфікаційні компетентності для тієї чи іншої професії. Цей освітній рівень присуджується після 3–4 років навчання в університеті або еквівалентному виші країни (вищі фахові школи, мистецькі та музичні коледжі).</p>
<p>2. Magister Artium (від. нім. “магістр мистецтв”) – це академічний ступінь, що присуджується в галузі гуманітарних наук та мистецтва. Академічний ступінь орієнтований на подальшу наукову діяльність.</p>	<p>3. Magister – магістр, це академічний ступінь (повна вища освіта), що є провідною кваліфікацією будь-якої професії. Присуджується в університетах та еквівалентних закладах вищої освіти та є основою подальшої наукової роботи.</p>
<p>3. Staatsprüfung (від. нім. “державний екзамен”) – складають майбутні вчителі, медики та юристи. Державні іспити для майбутніх учителів, здійснюються під контролем федеральних земель. Інші спеціальності (медики та юристи) належать до компетенції федерального уряду. Після складання державного екзамену їм присуджується статус державного службовця.</p>	<p>4. Staatsprüfung – державні іспити, що складають випускники медичних, педагогічних та юридичних спеціальностей. Другий державний іспит складають вчителі та юристи після проходження спеціальної дворічної практики. До членів академічної комісії входять представники Федерального міністерства освіти і науки та декілька професорів з провідної спеціальності.</p>

(доевроінтеграційний (до 2002 р.) та євроінтеграційний період (після 2002 р.)) [3].

Порівняльна характеристика кваліфікаційних засад системи вищої освіти Німеччині дає нам змогу стверджувати, що загальноєвропейські академічні ступені (бакалавр/магістр) значно розширили існуючу систему випускних сертифікатів та стали демократичним волевиявленням кожного студента у процесі вибору завершального освітнього документа. Підтвердженням цьому служить доповідь професора Ульріха Бартоші (Prof. Dr. Ulrich Bartosch) [2]. Він стверджує, що більшість випускних іспитів завершуються одержанням ступеня магістра або диплома, але дедалі більшого значення набувають ступені бакалавра і магістра (міжнародного зразка).

Розглянуті у статті чинники дають підстави для **висновку**, що процес реформування системи

університетської освіти в Німеччині за останнє десятиліття був успішним. До нововведень у сфері університетської освіти належать: перехід на двоступеневу систему навчання (бакалавр/магістр) та розробку третього циклу навчання, запровадження Європейської системи трансферу оцінок, введення Додатку до диплома та створення національної системи кваліфікаційних ступенів. Крім того, до сьогодні є відкритим питання щодо структури та змісту третього циклу навчання. Причинами цього є небажання уряду країни змінювати традиційну основу системи вищої освіти та ставити під сумнів ефективність нової парадигми трициклового навчання. Нами встановлено, що метою цієї низки реформ стало зміцнення освіти й активізація дослідницької роботи в міжнародній конкурентній боротьбі.

Література

1. Огаркова Т. Аналітика: Болонський процес – ідея “п’ятої свободи” в сучасному суспільстві знань (28.05.2008) / Т. Огаркова // Європейський освітній портал [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eu-edu.org/>. – Назва з екрану.
2. Bologna Ministerial Anniversary Conference Hungary-Austria 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/. – Назва з екрану.
3. Glossary on Education. Institutions, Examinations, Qualifications, Titles and other Specialist Terms. – German Eurydice Unit of the Länder. – 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.che.de. – Назва з екрану.
4. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Verfassungsreform Deutschland. – München, 2006.
5. Report on the Compatibility of the “Qualifications Framework for German Higher Education Qualifications” with the “Qualifications Framework for the European Higher Education Area” (18 September 2008) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.bmbf.de. – Назва з екрану.
6. Towards the European Higher Education Area. Bologna Process 2005 to 2007 National Report for Germany and National Action Plan for Recognition of Foreign Qualifications by KMK and BMBF // Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultursminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.kmk.org. – Назва з екрану.
7. Towards the European Higher Education Area. Bologna process. National Report 2007–2009 (Report from Federal Ministry of Education and Research in Germany) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Germany/National_Reports-Germany_050118-orig.PDF. – Назва з екрану.

УДК 37.013.74(430)

ОСВІТА І НАУКА ОБ'ЄДНАНОЇ НІМЕЧЧИНИ В ПОБУДОВІ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ

Коваль Т.В., Лук'янюк Г.П.

Досліджено розвиток освіти, науки і промисловості об'єднаної Німеччини на поч. ХХІ ст. Вказано на концентрацію ресурсів у розвитку точних наук і нанотехнологій. Акцентовано ті досягнення Німеччини, які можна використати в Україні.

Ключові слова: Німеччина, розвиток освіти, ХХІ століття, нанотехнології.

Исследовано развитие образования, науки и промышленности объединенной Германии в начале ХХІ века. Указано на концентрацию ресурсов в развитии точных наук и нанотехнологий. Акцентированы те достижения Германии, которые можно использовать в Украине.

Ключевые слова: Германия, развитие образования, ХХІ век, нанотехнологии.

The development of education, sciences and industries in the unified Germany at the beginning of the ХХІ century is investigated. Concentration of resources in the development of exact sciences and nanotechnologies is specified. The achievements of Germany that can be used in Ukraine are highlighted.

Key words: Germany, development of education, the ХХІ century, nanotechnologies.

Одразу ж наголосимо на тому, що на межі змін двох тисячоліть головні позитивні світові еволюційні процеси мали серед багатьох важливих наслідків явище злиття освіти, науки і праці на все більшій частині сучасних робочих місць. Воно, на жаль, ще не цілком усвідомлене в Україні, а тому, незважаючи на існування Міністерства освіти і науки, не лише зберігається значний розрив між вищою освітою і науковими дослідженнями, а й не сформована державна концепція створення і розвитку освітньо-наукового комплексу (та й саме це поняття не фігурує в стратегічно-державних документах). Тому особливо актуальним для умов сучасної України ми вважаємо порівняльно-педагогічне дослідження позитивного зарубіжного досвіду розвитку національного освітньо-наукового комплексу, у даному разі – об'єднаної Німеччини.

Ознайомлення з уже опублікованими в Україні працями представників психолого-педагогічних наук свідчить про достатньо ґрунтовне вивчення стану і особливостей розвитку системи педагогічної освіти в Німеччині, а також дослідження більшості характеристик різного типу закладів середньої і професійної технічної освіти (включаючи ремісничу

підготовку) [1; 2]. Мінімально повторюючи наших попередників (в окремих монографіях автори наводили лише загальні дані про вищу школу Німеччини [6]), у цій статті запропонуємо загальний погляд на освітньо-науковий комплекс сучасної Німеччини в аспектах його економічного і соціального значення для розвитку держави в умовах поглиблення європейської інтеграції та глобалізації, а особливо – участі в початковій стадії побудови суспільства знань (*knowledge society*).

Цей термін настільки новий і багаторівневий за змістом, що все ще не сформувався його загальноприйняте визначення. Для теми нашої статті найважливіша та обставина, що у новому суспільстві вперше в історії людства змінюється “система економічних цінностей” – з’являються додаткові опори у “фундаменті” всього життєзабезпечення людей, а також нові засоби підтримки соціального прогресу та підвищення добробуту. Для тих науковців, які аналізували його можливі риси, важливими були як момент вступу окремих країн у початок побудови суспільства знань (межа двох тисячоліть), так і вичерпання домінантних характеристик і досягнень заключної (комп’ютерної) стадії

індустріального суспільства (у провідних державах світу значно загальмувалося зростання відповідного ринку і близько до межі можливого забезпечення робочих місць достатньо продуктивними і досконалими комп'ютерами). Найбільш проникливі звернули увагу на те, що у виробництві матеріальних товарів швидко розпочало зростати відносне й абсолютне значення наукової складової – витрат на здійснення проривних наукових досліджень і створених на їх основі кінцевих продуктів усе вищої досконалості і, відповідно, вартості.

Наведемо міркування з цього приводу одного з провідних російських науковців – академіка Є.Веліхова: “В умовах глобалізації знання стають у буквальному значенні продуктивним ресурсом особистості, суспільства, держави, людства в цілому. Більш того, вони розпочинають перевищувати за масштабами інші традиційні ресурси: людські, природні, матеріальні й навіть капітал” [3]. Але “знання” – не матеріальна субстанція, знання і компетентність навіть чималої групи представників якогось наукового сектору ніколи не будуть арифметичною сумою знань її членів, оскільки – і це багато разів довела історія людства – “знання групи” практично співпадають зі знаннями і компетентністю найвидатнішого її учасника. Цей факт рідко відзначають учасники обговорень теми “інтелект нації” в Україні, але провідні зарубіжні дослідники майбутнього суспільства – Д.Белл, Є.Тоффлер, П.Друкер – ще наприкінці ХХ ст. відзначали, що індивідуальні знання стають такою грандіозною цінністю, що всі економіки світу повинні спеціально піклуватися про те, щоб їх носій працював на них в університеті чи науководослідній лабораторії. П.Друкер про суспільство знань висловився так: “Цінності в такому суспільстві створюються “продуктивністю” та “інноваціями”, що стали інструментами застосування знань до роботи. Провідною соціальною групою майбутнього суспільства будуть працівники знань, що володіють прийомами застосування знань до їхнього продуктивного використання. Більшість цих працівників знань буде найманими співробітниками організації. Але, на відміну від найманих робітників при капіталізмі, вони будуть володіти засобами виробництва і його інструментарієм. Вони також будуть власниками своїх знань і зможуть користуватися ними незалежно від того, де вони перебувають” [11].

Очевидно, більші шанси на рух у подібне суспільство майбутнього матимуть ті держави, керівники і громадяни яких усвідомлюють відзначені П.Друкером та іншими прогнозистами особливості ринку праці в ньому і головні вимоги до працівників. На наш погляд, серед європейських держав чи не найбільш “пристосованою” до суспільства майбутнього є Німеччина. Для доведення цього факту проаналізуємо її економіку на зламі тисячоліть. Саме ця тема є центральною для часопису “Deutschland” (Німеччина), який виходить і українською мовою, а в Інтернеті порівняно легко знайти додаткову інформацію про становище Німеччини на європейському і світовому ринку [13].

Корисно для отримання повнішої картини поєднати економічний огляд зі зверненням до науково-технологічних досягнень різних держав

світу, а також не забути про діяльність освітньо-наукового комплексу. Аналіз публікацій світових політичних, фінансових та освітніх організацій свідчить про підвищення в них уваги до кількох провідних у даній темі індикаторів:

- наукової продукції держави,
- кількості університетів і контингентів студентів,
- змісту навчання і відсотків природничо-математичних дисциплін у навчальних планах, врешті, до досягнень держави у використанні високих і надвисоких технологій.

Одразу ж після розпаду СРСР встановився досить стабільний розподіл держав світу за їх часткою у науковій продукції, якою вважають публікації лише у визнаних світом часописах. Наприклад, у середині 1990-х рр. лідерами за науковою продукцією були США – 30,817%, Японія – 8,244%, Англія – 7,924% і Німеччина – 7,184%. Якщо сьоме місце Росії (4% світового наукового внеску) можна вважати задовільним, то цього не скажеш про Україну – 0,578% і лише 24-е місце. Це тим прикріше, що ми у два рази поступаємося невеликому за людськими і територіальними ресурсами Ізраїлю, випереджаємо не Китай чи Індію, а таку скандинавську державу, як Норвегія, де є всього чотири класичні університети [12].

Звернення до значно новіших джерел лише підтверджує щойно сказане: за період 1994 – 2003 рр. Україна відкотилася за межі провідних у науці 30 держав світу, зберігаючи непогані позиції лише у фізиці і кількох інших природничих науках, Німеччина випередила Японію як за загальною кількістю наукових статей, так і відсотком найбільш якісних, а об'єднана Європа розпочала все швидше зменшувати відставання від США, які лишаються науковим лідером світу [5].

Та високе третє місце на науковій мапі світу не цілком задовольняє самих німців, які аж до початку Першої світової війни випереджали усіх. Навіть громадяни США для отримання університетського магістерського диплому повинні були більшу частину програми проходити удома, а потім 1–2 роки навчатися у Берлінському чи іншому німецькому університеті.

Зберігаючи хороші показники в економіці і якості промислової продукції й утримуючись на рівні інших найбільших держав Західної Європи, Німеччина останнім часом стала поступатися за обсягом валового національного доходу, що за рік припадає на одну людину, частині найменших країн, які успішніше використовують можливості інформаційно-технологічної революції. Наприклад, у 2003 р. п'ятірку європейських лідерів за цим показником склали Люксембург (54430 доларів США на одну особу), Норвегія (37300), Швейцарія (32030), Данія (31123) та Ірландія (30450). Німеччина, хоч і небагато, поступилася Великобританії і Франції, зайнявши 12-те місце – 27460 доларів США на одну особу (у Росії – 8920, в Україні – 5410) [8].

Звернення до світових баз даних дає змогу відзначити, що у 1990-х рр. відбувалося дуже повільне зростання економіки Німеччини, що й перевело її з чільних позицій, які були притаманні Західній Німеччині у 1960–1980-х рр., на більш скромне становище. Та це зовсім не означає регрес

чи відступ, адже саме на 1990-ті рр. припали головні зусилля німців з подолання проблеми старіння населення та цілої групи ще складніших завдань, серед яких найпріоритетнішим було включення менш розвинених східних земель в економіку ФРН.

У своїх кількісних показниках система вищої освіти Німеччини в останні десять років, на відміну від України, змінювалася дуже мало і відзначалися суперечливими тенденціями, адже роки зростання могли переходити у періоди незначного зменшення, як вказано у табл. 1.

Таблиця 1

Еволюція мережі вищих навчальних закладів Німеччини [14]

Тип закладів	1992	1995	1998	2004
Класичні університети	91	88	92	121*
Вищі педагогічні школи	11	6	6	
Вищі теологічні школи	19	17	16	
Вищі школи мистецтв	43	46	46	52
Вищі фахові школи	125	138	152	197**
Вищі фахові школи державної адміністрації	28	30	31	
Інтегровані вищі школи	1	1	1	
Разом	318	326	344	370
Кількість студентів		2.144.169	2.089.000	1.957.330

Примітка

* Університети та інші заклади університетського рівня.

** Всі заклади сектору вищої професійної освіти разом (педагогічні, держадміністрації та ін.).

Інша ситуація була на наших теренах. У 1995 р. в Україні у закладах III–IV рівнів акредитації було 922,8 тис. студентів. Наприкінці 1990-х рр. кількість студентів стала швидко зростати: 1403 тис. осіб у 2000/01 н.р. (у Німеччині – 2055 тис.), 1678 тис. (2002/03), 1844 тис. (2003/04), 2027 тис. (2004/05), 2204 тис. (2005/06), 2318 тис. (2006/07) [7].

Отже, останніми роками Україна випередила Німеччину і має помітно більшу кількість студентів у закладах університетського рівня. Однак унаслідок розриву у фінансуванні та відмін у традиціях залучення викладачів і студентів до науково-дослідницької діяльності дві країни істотно відрізняються в обсязі і якості наукової продукції. Наприклад, ми не маємо жодного справжнього “дослідницького” університету, а німці мають їх одразу кілька.

Одразу зауважимо: не слід думати, що в цьому питанні Україна настільки поступається Німеччині, що розглядається останньою як нецікава і дуже недорозвинена держава. Насправді ж німці задовго до розпаду СРСР стали дуже детально вивчати потенційні можливості систем освіти його окремих частин і виявили, що Україна може перетворитися на цікавого партнера. Тому вже з початку 1990-х рр. наукова співпраця і обміни студентами й викладачами між ФРН та Україною стали дуже активними. Навіть більше – у багатьох випадках вони відбуваються переважно за кошти німців, оскільки українська сторона не може брати участь на основі рівності фінансування.

У Німеччині дуже цікава, різноманітна й ефективна система поєднання вищої освіти і науки. Ще на початку прискореної індустріалізації німці сформували три окремих сектори цілісної системи наукових закладів: *академічний, урядовий і промисловий*.

Академічний сектор складають “дослідницькі” університети, головна модель яких має назву “берлінська”, оскільки пов’язана з появою у Берліні (1810) цілком нового університету, орієнтованого на

поєднання навчання і наукових досліджень. Велике значення у підвищенні впливу наук і технологій на прогрес економіки і виробництва німці надають не лише класичним, а й технічним університетам. Вже у середині XIX ст. з’явилися перші з них у Мюнхені, Дрездені, Ганновері, Брунсвіку, Дармштадті, Берліні та ін. Біля витоків Берлінського університету і його копій стояв Вільгельм фон Гумбольдт, а розвиток технічно-технологічного спрямування німці пов’язують з ім’ям ліберального політика Карла Фрідріха Небеніуса.

Отже, академічна та інженерно-технічна вища освіта Німеччини має довгу історію і лишається дуже важливою науковою ланкою, хоч за обсягом фінансування поступається приватному сектору досліджень. Її головні переваги – участь молоді, велика кількість напрямків наукових досліджень і хороші умови для міждисциплінарних проектів і програм.

Стосовно України слід вказати головне – її система вищої освіти в радянські часи була орієнтованою переважно на підготовку студентів, а значні наукові дослідження вели лише кілька з багатьох десятків ВНЗ. Тому, на відміну від німецьких університетів, ідея поєднання навчання і науки була проголошена, але не здійснена у повному обсязі.

Як і в Україні, у Німеччині існує розвинений *державний науковий сектор*. Аналогія ще й у тому, що з самого свого початку він був орієнтований на оборонні цілі – пошуки нових видів сплавів металів та інших матеріалів, вибухових речовин, нових технологій виготовлення машин, інструментів та зброї тощо. Та не лише “техніка” – німці досягли вершин в агрономії, гігієні та медицині, не кажучи вже про підготовку достатньої кількості кваліфікованих працівників необхідних профілів шляхом створення кращої у світі системи професійної підготовки (переважно учнівства).

З середини XX ст. цей сектор досліджень був переорієнтований з воєнних на гуманітарні і

фундаментально-наукові проекти. Німеччина має не лише НДІ з ядерної фізики, фізики елементарних частинок, енергетики, проблем медицини, інформатики і комп'ютерів, біотехнологій тощо. Вона досягла значних успіхів у проектуванні і побудові екологічно досконалих житлових і промислових приміщень, в економії енергії, ліквідації промислових викидів і забруднень.

Істотною специфікою Німеччини було те, що у ній виник особливо потужний і ефективний *промислово-науковий сектор*. Його основою стали великі фірми ("Крупп", "Сіменс" та ін.), чиї кошти давали можливість залучити кращих науковців та інженерів-конструкторів і практично одразу застосувати їх інтелектуальну продукцію у виробництві. Нині частину коштів даний науковий сектор отримує конкурсним шляхом з державного бюджету, але уряди земель не втручаються у вибір цілей досліджень.

Зрозуміло, що у фінансуванні вищої освіти і наукових досліджень нам лишається лише заздрити Німеччині. У 1990-х рр. загальна сума витрат на науку в Німеччині змінювалася мало і становила 80–90 млрд марок, або від 2,6 до 2,9% валового національного продукту. Так само стабільним був розподіл джерел фінансування: 58–60% приватних коштів, 36–39% з державного бюджету, гранти Європейського Союзу та інші закордонні надходження поступово зростають, але не перевищують 4–6%. Недержавні наукові установи й осередки поглинають приблизно дві третини вказаних мільярдів, вищі навчальні заклади й державні наукові інституції – третину.

Дуже важливо вказати на те, що вже понад сто років Німеччина з нерівномірною швидкістю, але одновекторно, рухалася до суспільства знань, оскільки завжди акцентувала природничі науки та інженерію. Незважаючи на велику кількість місць праці у третинному секторі, в країні усього 13% наукових видатків з державного бюджету йдуть на гуманітарні і соціальні науки. Зміна розподілу наукових видатків за останні роки свідчить про те, що:

1) Німеччина концентрує увагу на нано- та інших перспективних технологіях, на нових методах роботи з інформацією;

2) сектор "гуманітарного" скерування орієнтується переважно на вивчення впливу техносфери близького майбутнього на людину, на пошуки науково-технологічних вирішень пекучих екологічних проблем та ін.

Піклуючись про власні інтереси і виконуючи положення не надто добре відомого в Україні "Лісабонського проекту (2000 р.)", Німеччина разом з іншими країнами-членами ЄС зробила наголос на прискореному розвитку так званих "надвисоких" технологій, що спираються на безпосереднє використання законів квантових наук (прикладом є спорудження біля Дрездена на кошти американських і німецьких інвесторів двох надсучасних заводів мікропроцесорного виробництва [9, с 53], а також інші досягнення [10]). На наш погляд, вказаний

вище обсяг і скерованість наукової продукції разом з характером промислових новобудов є незастережним доказом того, що модернізована вища освіта і наука об'єднаної Німеччини вже встигла вийти на високий рівень – вищий від середнього показника більшості розвинених держав Європи.

На закінчення вкажемо – якщо про подібні до німецьких обсяги фінансових ресурсів українські викладачі і науковці можуть тільки мріяти, то значно легше запозичити німецький досвід у політиці підтримки освіти і наукових досліджень. У Німеччині важливі рішення приймаються не одразу ж, а лише після аналізу проблеми і можливих шляхів її вирішення центральним і земельними урядами спільно з представницьким дорадчими органами, в яких беруть участь кращі вчені зі світовим ім'ям, обрані науковою громадськістю. Серед найвпливовіших дорадчих органів – Німецька Спілка дослідників, Наукова Рада і Федеральна асоціація німецької промисловості. Хоч з формальної точки зору внаслідок включення в Конституцію статті 5 про свободу навчання, науки і наукових пошуків чиновники не можуть грубо втручатися у справи науковців і присуджувати наукові ступені чи премії, але на практиці уряди і політики шляхом законотворчості можуть істотно впливати на розподіл і скерування кількох десятків мільярдів марок.

Саме цей процес відбувається у даний момент – Німеччина рухається до створення і масового використання нано- та інших високих технологій. Держава має значні кошти на ці завдання, але зіткнулася з браком фахівців, які спроможні виконувати наукові дослідження на рівні кандидата (а краще – доктора) наук в молодих наукових царинах. Не випадково уряд полегшив залучення до німецького ринку праці програмістів, фахівців з інформатики, науковців з математичних та інших точних наук, а свою участь у Болонському процесі з 2005 р. скерував на інтенсифікацію підготовки власних молодих науковців і запрошення здібних до точних наук іноземців. На наш погляд, це відкриває додаткові можливості для плідної співпраці Німеччини та України.

Слід також звернути увагу й на те, що Німеччина не поспішає надто ревно виконувати всі цілі Болонського процесу, використовує велику кількість нових бакалаврських і магістерських програм переважно для навчання іноземців (усього 6–7% студентів навчаються за новими, а решта – за старими програмами), "підвищує" ціну своїх дипломів на європейському освітньому ринку. Понад усе німці піклуються про "корисність зусиль" і намагаються уникати спорудження "потьомкінських хуторів". Тому викликає особливу повагу той факт, що дають економічний зиск майже 50% досягнень німецьких науковців і технологів, а от у Росії (даних про Україну ми не маємо) – трохи більше 1% [4]. Не випадково з початком нового сторіччя Німеччина, а не США стала полюсом привабливості для тих науковців, які полишають у пошуках праці Росію та Україну.

Література

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : [монографія] / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища шк., 1998. – 207 с.
2. Вакуленко Т. І. Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини : автореф. дис. ... к. пед. н. : спец. 13.00.01 / Вакуленко Т. І. ; АПН України. – К., 1995. – 23 с
3. Велихов Е. Общество знания [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://connect.design.ru/n6_7_96/vdihoo.html. – Назва з екарану.
4. Захарова О. Л. Университеты Германии в Болонском процессе / О. Л. Захарова // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 101–106.
5. Кинг Д. А. Наука в мире / Д. А. Кинг // Химия и жизнь. – 2004. – № 11. – С. 6–10.
6. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій : [монографія] / К. В. Корсак. – К. : МАУП-МКА, 1997. – 208 с.
7. Ніколаєнко С. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / С. Ніколаєнко // Освіта України. – 2007. – № 16–17 (27 лютого). – С. 2–20.
8. Чернецкий Ю. Заметки сурового реалиста / Ю. Чернецкий // Тижневик “2000”. – 2005. – 14 жовтня. – С. В1, В2.
9. Шумахер Х. Экономика: регион с преимуществами / Х. Шумахер // Deutschland. – 2005. – № 4. – С. 50–55.
10. Штумпф Р. X-будущее // Deutschland. – 2006. – № 4. – С. 44–54.
11. Drucker P. F. Post capitalist society: Book summary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vedpuriswar.org/book_summary/post_capitalist.html. – Назва з екрану.
12. Gibbs W.W. Lost Science in the Third World // Scientific American. – 1995. – August. – С. 76–84.
13. www.tatsachen-ueber-deutschland.de. – Нахва з екрану.
14. www.eurydice.org/ressource/Eurydice/pdf/eurybase/2006. – Назва з екрану.

УДК 373.5.06(4)(73)

ГОЛОВНІ НАПРЯМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ У ДЕМОКРАТИЧНИХ ШКОЛАХ ЄВРОПИ ТА США

Балтремус В.Є.

Стаття розкриває особливості процесу соціалізації учнів у демократичних школах Європи та США за трьома основними напрямками, виокремленими автором: особистісним, міжособистісним та соціально-груповим.

Ключові слова: демократичні школи, соціалізація, напрями соціалізації, система самоврядування.

В статье раскрываются особенности процесса социализации в демократических школах Европы и США по трём основным направлениям, выделенными автором: персональному, межперсональному и социально-групповому.

Ключевые слова: демократические школы, социализация, направления социализации, система самоуправления.

The article dwells upon socialization peculiarities in democratic schools of Europe and the USA according to three basic vectors, selected by the author: personal, multipersonal and social vectors.

Key words: democratic schools, socialization, socialization vectors, self-government.

Всебічний розвиток особистості як запорука успішної соціалізації молоді в альтернативних школах є предметом розгляду низки вітчизняних та зарубіжних авторів, таких як Н.В.Абашкіна, Є.А.Москаленко, О.В.Сухомлинська, Ю.Йегге, Д.Леман та ін. Слід зазначити, що досвід соціалізації молоді в таких інституціях, як демократичні школи найбільш повно розкрито в працях О.Нейла, Д.Мінтца, Д.Гріббла та ін. [5; 6; 7]. Матеріали аналізу джерельної бази дослідження свідчать, що на часі залишається вивчення напрямів соціалізації учнів. Хоча вони досить детально розглядались у працях та дисертаційних дослідженнях останніх років таких українських науковців, як Н.М.Лавриченко (країни Західної Європи) та О.А.Заболотна (США) [2; 3], досвід демократичних шкіл у цьому контексті не отримав належної уваги. Тому **метою цієї статті** є аналіз головних напрямів соціалізації учнів у демократичних школах країн Європи та США.

Шкільне середовище, що визначається Н.Лавриченко як певним чином організований соціальний простір, є своєрідною моделлю макропростору суспільства, рефлектуючи усі його основні характеристики [3, с. 161]. Тому, підкреслює вчена, соціалізація учнів є тим ефективнішою, чим більшою мірою шкільний педагогічний процес і шкільне життя загалом моделює множину і якості суспільних відносин у всій повноті сфер соціуму. Відповідно до цих сфер соціуму Н.Лавриченко визначає провідні напрями соціалізації учнівської молоді у зарубіжжі. Це – особистісний, міжособистісний,

соціально-груповий, політико-правовий, економічний, екологічний, духовно-ціннісний [3]. Проекція запропонованої класифікації на діяльність демократичних шкіл уможливила виокремлення автором цієї статті головних напрямів соціалізації, що характерні саме для цих типів навчальних закладів. До таких ми відносимо:

- особистісний напрям – це становлення особистості як соціальної істоти у сфері внутрішніх її самовизначень і відносин “Я – Я”. Інтегральним ціннісно-смысловим утворенням, яке відображає стан та якість цієї сфери інтеріоризованої соціальності, є концепція особистісного сенсу життя та його вищих цінностей;

- міжособистісний напрям – це сфера становлення і розвитку знань, умінь і навичок особистості, які забезпечують їй можливості спілкування і спільної діяльності з іншим – відносини “Я – Ти”. За такого спілкування та взаємодії і починається як власне соціалізація, так і внутрішній розвиток особистості;

- соціально-груповий напрям. Це сфера відносин “Я – Ми”, у межах якої молода особистість має оволодіти у школі базовими передумовами майбутньої інкорпорації у множину різноманітних за характером і масштабністю соціальних груп. Це сімейно-побутові, гендерні та вікові відносини [3].

Саме ці напрями ми визначаємо як головні, тобто такі, що є найважливішими, найсуттєвішими, хоча і наголошуємо на здійсненні демократичними школами інших напрямів соціалізуючої діяльності,

увесь комплекс яких реалізується за допомогою цілого спектру педагогічних методів, засобів і технологій. Зазначений висновок базується на аналізі діяльності демократичних шкіл Європи та США. Школи, наведені нижче для ілюстрації, були відібрані за такими критеріями:

1) географічний критерій (який вибраний в межах даного дисертаційного дослідження) – школи Європи та США;

2) критерій розміру – в нашому дослідженні ми порівнювали великі за розміром (Каунтерсорт Ком'юніті Коледж – до 500 учнів) та маленькі (Саммерхілл – до 100 учнів);

3) критерій популярності – вибрані для дослідження школи досягли визнання в суспільстві, мають найвищий рейтинг популярності завдяки успішній роботі з соціалізації учнів.

На реалізацію особистісного напрямку соціалізації спрямовано, передусім, ті методи, засоби і технології організації навчально-виховного процесу, які сприяють відкриттю учнями власного “Я”, їхньому залученню до самоосвіти, самоорганізації власного життя, надають можливість самостійно вибудовувати власну освітню траєкторію для цілісного розвитку особистості – правилами роботи усіх демократичних шкіл є вільне відвідування уроків, самостійне, без втручання з боку вчителів або батьків, прийняття учнем рішення щодо способу проведення власного дозвілля, відсутність системи покарань, спостерігачів, шкільної форми, розподілу за статевими та релігійними ознаками тощо.

Учням школи Саммерхілл, заснованої у Великій Британії у 1924 р., дозволяють управляти власним життям самостійно, без впливу дорослих, без їх практичних щоденних порад та очікувань. Вирішуючи, підуть вони на урок чи ні, учні самостійно встановлюють межі власної свободи, щоб зробити своє життя щасливим. Прихильними демократичного виховання переконані – коли учні працюють над самостійно вибраним завданням (індивідуально, в підгрупах або в групах), зникає багато передумов для конфліктів та непорозумінь.

Робота школи Саммерхілл, так само як і робота всіх демократичних шкіл, побудована за однією концепцією: навчально-виховний процес має максимально імітувати суспільство дорослих, в яке підлітки увійдуть по закінченні школи, адже саме в таких умовах соціалізація учнів може вважатись успішною, оскільки вони будуть найкраще підготовлені до дорослого життя. Обираючи предмети для самостійного вивчення, кожен учень керується практичною важливістю знань з даних предметів для його подальшого життя і майбутньої професії. В молодшому шкільному віці учень може виявити цікавість до тих чи інших предметів або видів практичної діяльності переважно у процесі гри. У старшому шкільному віці, коли нахили та здібності кожного учня вже є більш чітко визначеними, вчитель може зацікавити учня новими предметами, пояснивши зв'язок цих предметів з тими, що вибрав безпосередньо сам учень.

Нашу увагу хочемо зупинити також на школі під назвою Каунтерсорт Ком'юніті Колледж (Countersthorpe Community College), заснованій у 1970 р. в Англії [5].

Ознакою особистісного напрямку соціалізації стала в школі учнівська автономія. Головний учитель школи Д.Сміт (J.Smith) зазначала з цього приводу, що “незалежно від суб'єктивної точки зору кожного вчителя на навчальний план, в школі панувала загальна думка, що основною метою роботи було створення умов для процвітання учнівської автономії” [5, с. 96]. Згідно з планом роботи школи Каунтерсорт Ком'юніті Колледж, учень повинен, по-перше, сам спрямувати навчальний процес на себе за допомогою різноманітних видів діяльності, як ігрової, так і академічної, а по-друге, сприйняти керівництво учителів, які добре знають всі схильності, таланти і вади своїх учнів [4].

З метою підвищення ефективності навчання учні поділені на групи за віковими ознаками, а кожна група, в свою чергу, поділена на окремі так звані “команди”, всередині яких працюють вчителі з окремих предметів. Базові предмети, такі як математика, література, соціологія та інші, викладаються поза роботою в “команді”. Навчальний план і денний розклад створюють максимально сприятливу для реалізації учнівської автономії атмосферу: у кожного учня є свій розклад роботи поза “командою”, заснований на принципі урахування власних інтересів, а сам час роботи в команді визначається виключно учнем. Наприклад, іноземні мови вивчаються поза “командою”, але учні можуть проконсультуватися з приводу виконаного завдання з учителем іноземної мови з “команди”. Ця система забезпечує опанування учнями Національного курсу мови та успішне складання національних іспитів у віці 16 років, в той же час створюючи межі для різнобічного їхнього розвитку, не шкодячи автономності [4].

Вчителі школи керуються положенням, що учень є центром навчально-виховного процесу, і саме тому в школі запроваджено два типи організації занять. Перший полягає в тому, що учитель сам встановлює, які саме навички повинні набути учні, та обирає завдання, що тренують ці навички. Завдання для учнів є обов'язковими до виконання, і по завершенні тренувань вони набувають базових навичок для подальшої роботи в тому ж напрямку. Учитель ставить нові завдання та цілі, для успішного виконання яких необхідно володіти набутими навичками. Другий тип дозволяє учневі самостійно обрати вид діяльності, мотивація якої і забезпечує інтерес. Один вид роботи може переростати в інший, набувати різноманітних форм. Кожен окремих вид роботи, застосований у комплексі, вчить учня здійснювати вибір, робити висновки, прищеплює смаки та переваги [5].

Передумову успішного розвитку особистості вчителі школи бачать у поєднанні обох підходів, адже якщо учитель дозволяє учневі працювати тільки за другим типом, то набуті учнем навички є, як правило, безсистемними та непов'язаними між собою. Більш того, другий тип розглядається як ризикований, тому що учень може пізно навчитися писати, читати тощо.

Слід зазначити, що другий тип розглядається як такий, що має суттєві позитиви, оскільки зацікавлює учнів у навчальному процесі, формує в них власні переконання, вчить довіряти власним судженням,

стимулює їх на пошук інших причин вивчення предмета та доводить, що навчальний процес – це не сувора необхідність, а цікава діяльність, адже лише інтерес до навчання може бути передумовою успішної соціалізації.

Головним завданням міжособистісного напрямку шкільної соціалізації, за Н.Лавриченко, є формування гуманістичного ставлення до іншої людини, навчання учнів мистецтва міжособистісних стосунків. Учні, паралельно з формуванням ділових, мають також навчитися більш довірливих, дружніх стосунків з метою вирішення навчальних завдань та становлення доброзичливої атмосфери в шкільному колективі.

Міжособистісні контакти вимагають від учнів належного рівня комунікативної компетентності, уміння взаємодіяти з усіма членами колективу, навичок організації спільної праці, уміння налаштувати співпрацю в групах за інтересами, толерантності у спілкуванні. Прищеплення та виховання учням цих якостей досягається рівнем організації демократичної школи.

Демократичні школи сприяють розвитку комунікативних навичок, які дають учням можливість знайти спільну мову, порозумітися. Розвиток мови і мовлення є найважливішою ланкою у підготовці молоді до виконання міжособистісних соціальних ролей, тому в демократичних школах метою викладання дисциплін є надання учневі не тільки мовних знань, а насамперед мовних умінь та навичок.

Набуття інтеракційних навичок та умінь з метою досягнення міжособистісної взаємодії пов'язане з процесом безпосереднього спілкування, оскільки інтеракцію можна визначити як “комунікативну дію, спрямовану на досягнення взаєморозуміння у спілкуванні та спільній діяльності” [1]. Яскравим прикладом, який характеризує інтерактивну взаємодію, є спілкування учнів та вчителів. Вчителі демократичних шкіл, виступаючи в ролі консультантів та наставників та практикуючи педагогіки діалогу, у будь-яких навчальних ситуаціях сприяють набуттю учнями інтеракційних навичок. Взаємодія позитивного, емоційно сприятливого характеру формує в учнях нормативні зразки міжособистісних стосунків і, як наслідок, починають набувати дійсного виховного та соціалізуючого значення довірливості, дружніх стосунків між членами учнівського колективу [3, с. 166].

Набуттю учнями демократичних шкіл інтеракційних навичок сприяє технологія педагогічної підтримки, яка полягає у підтримці інтелектуального та фізичного розвитку учня, створенні умов для його успішної взаємодії з оточенням – ровесниками, педагогами, батьками. Вчителі демократичних шкіл дотримуються демократичного стилю відносин з учнями, практикують педагогічний діалог замість монологу.

Важливим позитивом педагогічної підтримки є проектування учня у центр навчально-виховного процесу. Так, загальноприйнятим у школі Каунтерсорт Ком'юніті Колледж є те, що стосунки учителя та учня засновані більше на любові та взаєморозумінні, ніж на повазі. Тут вважають, що повага без любові – порожня, а іноді навіть суперечлива категорія. Любов включає в себе повагу, і співпраця

учитель – учень стає більш плідною, коли ця любов взаємна. Так, Д.Сміт, описує багатовекторність та різноманітність роботи вчителя в школі Каунтерсорт Ком'юніті Колледж бажанням прищепити учням упевненість у власних силах, створити в учнів школи віру в те, що учитель завжди спрямує їх на правильний шлях, допоможе не тільки у вирішенні складних завдань у навчанні, а і в залагодженні особистісних конфліктів.

Завершуючи огляд кращих практик демократичних шкіл Європи, ми розглянемо одну з найвідоміших американських демократичних шкіл Олбані Фрі (Albany Free), яка була заснована М.Лью (M.Leue) у 1969 р. у м.Нью-Йорк, США, з метою створення для учнів умов природного та необмеженого розвитку, спрямування учнівського потенціалу на досягнення успіху власними силами, що, в свою чергу, створює передумови для успішної соціалізації.

Денний розклад кожного учня складається не тільки з уроків, але і з консультацій з учителем та з так званих “навчальних періодів”. Навчальний період – це робота для удосконалення учнівських трудових якостей, практичних навичок та умінь. Такі види робіт виховують в учнів взаємоповагу, вміння жити та бути корисним у суспільстві.

В школі також застосовується педагогічна підтримка: вчитель виступає консультантом, стимулює природну цікавість учнів на шляху до отримання нових знань та навичок. Д.Гріббл пише: “Учням дають ключі, а їх завдання – відкрити двері” [5, с. 81]. Цікаво, що ці “ключі” полягають у структурованні навчальних матеріалів, які не дають відповіді на всі питання з теми, натомість пробуджують цікавість учнів до самостійного пошуку цих відповідей.

Слід зазначити, що ефективність навчально-виховного процесу контролюється батьками. В школі Олбані Фрі створено спеціальний центр, де батьки мають можливість контролювати навчальний процес та соціальний розвиток своїх дітей, адже тут їх вважають партнерами в освіті учнів. Педагоги відмічають, коли батьки виявляють цікавість до освіти своїх дітей і навіть допомагають учителям, шкільне життя значно поживляється, успіхи учнів у навчанні покращуються. Успіхи у школі обумовлюють успішну соціалізацію, яка, в свою чергу, обумовлює успіхи в житті.

Ефективною технологією реалізації соціально-групового напрямку соціалізації учнів виступає учнівське самоврядування як форма колективного управління, участі усіх членів учнівського колективу в житті школи. В демократичних школах, що були нами проаналізовані, ключовим елементом системи самоврядування є шкільні збори.

В школі Саммерхілл усі учасники зборів, незалежно від статусу, мають право голосу. Спосіб, за яким проводяться шкільні збори, нагадує збори парламенту. Обов'язки розподілялися шляхом голосування, але згодом шкільна громада повернулася до звичайної системи – одна людина – один голос.

Серед ознак системи самоврядування можна назвати також підпорядкування певним правилам, які встановлюють шкільні збори. Правила дозво-

ляють, наприклад, називати учням учителів на ім'я тощо.

Однак не всі правила школи, що були встановлені зборами, настільки ліберальні: певні з них зобов'язують учнів дотримуватися побутового графіка (час обіду, час відпочинку). Як уже було зазначено, робочий графік (відвідування уроків, виконання домашніх завдань) складається кожним учнем персонально для себе, з урахуванням власних смаків, здібностей, переконань. Як правила, так і покарання встановлюються виключно шкільними зборами, на яких, зазвичай, присутні учні майже всієї школи, що і забезпечує їм більшість. Цікаво, що на цих зборах влада фактично не знаходиться у керівництва або вчителів. Проблемні питання, конфлікти та непорозуміння, які виникають у школі між учнями та вчителями, завжди розглядаються на шкільних зборах.

Процедура шкільних зборів зазвичай не розтягнута. Звичайно, кожна дрібниця не може виноситися на розгляд шкільних зборів за браком часу, хоча, треба визнати, в школі Саммерхілл конфлікти між учнями та вчителями трапляються рідко. Учні сприймають педагогічний колектив як своїх друзів, і саме такі доброзичливі стосунки приводять до співпраці, що значно мінімізує кількість конфліктів та непорозумінь. Ураховуючи той факт, що кожний вид занять відвідують тільки ті учні, які хочуть бути на ньому присутні, проблема погіршення відносин майже ніколи не виникає. Але, якщо непорозуміння все ж таки мало місце, проблема виноситься на розгляд зборів, а "покарання" не призначається безпосередньо учителем, що і дозволяє відносинам між учнем та учителем не погіршуватись [6].

У школі Каунтерсорт Ком'юніті Колледж самоврядування представлено добре організованою командною системою. Загальна атмосфера, що панує на зборах, неформальна та дружня, як і в школі Дартінгтон Холл. Учні та вчителі ставляться одні до одного як рівні. Відвідуючи збори "команди", можна побачити, що обговорення поточних питань ведуться невеликими групами одночасно в одному і тому ж приміщенні, причому присутність учителя не обов'язкова для підтримання тиші та порядку процедури прийняття рішень. Присутність учителів на обговореннях можливе тільки за згодою всіх присутніх учнів. Учні щиро зацікавлені в тому, що вони роблять, упевнені в правильному виборі своєї мети. Ці чинники ставлять учнівську автономію на високий рівень розвитку.

Розглядаючи систему самоврядування в школі Олбані Фрі, слід зазначити, що вона ідентична за своєю структурою з іншими демократичними школами. Як вчителі, так і батьки несуть паритетну відповідальність за стан справ у школі. Шкільне самоврядування представлено зборами, що мають великі повноваження та багато функцій. І учні, і вчителі мають один голос. На зборах вирішуються

майже всі питання, пов'язані зі шкільними фінансами, звільненням та прийняттям нових учнів та вчителів, запровадженням нових предметів та призначенням відповідальних для ефективного виконання рішень.

Отже, нами зроблено порівняльний аналіз найбільш відомих демократичних шкіл, пріоритетним напрямом діяльності яких є здійснення соціалізації учнів на засадах демократії та гуманізму. Означене вище дозволяє зробити такі висновки:

- Базуючись на класифікації, запропонованої Н.Лавриченко, ми виокремили наступні напрями соціалізації учнів у демократичних школах:

а) особистісний напрям. Він визначається як всебічний розвиток особистості в соціумі у сфері критичного мислення, самовираження та оцінки власного "Я". Особистісний напрям визначає прагнення та цілі людини та способи досягнення мети життя;

б) міжособистісний напрям. Це сфера становлення моральних цінностей, розвитку знань, умінь та навичок особистості, які надають їй можливість на належному рівні спілкуватися та співпрацювати на всіх рівнях з іншими (відносини "Я – Ти"). Слід зазначити, що такий рівень взаємодії значно поживляє соціалізаційні процеси, сприяє активізації внутрішнього розвитку особистості;

в) соціально-груповий напрям. Цим терміном позначається сфера відносин "Я – Ми", у межах якої молода особистість має оволодіти у школі, по-перше, навичками спілкування з різними соціальними групами, по-друге – вмінням працювати в команді з метою досягнення спільних цілей. Даний напрямок включає сімейно-побутові, гендерні та вікові відносини.

- Проведений аналіз надає підстави стверджувати, що особливістю реалізації особистісного напрямку в демократичних школах є те, що ці навчальні заклади максимально допомагають учням розкрити свою особистість шляхом отримання вмінь самостійного роботи, організації власного навчання в школі та за її межами, надають можливість самостійно планувати шлях власної освіти для всебічного розвитку особистості.

- Уклад демократичної школи активно сприяє реалізації міжособистісного та соціально-групового напрямів, оскільки передбачає тісне співробітництво учнів, роботу над спільними науковими проектами, організацію спільних мистецьких спортивних проектів, активні консультації з учителями, залучення вчителів та батьків до участі в проектах. Навчально-виховний процес демократичної школи максимально імітує суспільство дорослих, в яке підлітки увійдуть по закінченні школи. Саме за таких умов соціалізація учнів може вважатись успішною, оскільки учні будуть найкраще підготовлені до дорослого життя.

Література

1. Джуринский А. Н. История педагогики / А. Н. Джуринский. – М. : Форум-инфра-М, 1998. – 268 с.
2. Заболотна О. А. Соціалізація учнівської молоді в державних та загальноосвітніх закладах середньої освіти в США : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Заболотна Оксана Адольфівна. – Умань, 2004. – 194 с.

3. Лавриченко Н. М. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації : пед. роздуми і нотатки / Наталя Михайлівна Лавриченко – К. : ТОВ “Інсайт-плюс”, 2006. – 279 с.
4. Chessum Lorna. A Countersthorpe Tale in the Democratic School / Lorna Chessum// Education Now. – 1989. – № 1. – С. 5–7.
5. Gribble D. Real Education / David Gribble. – London : Libertarian Education, 1998. – 259 p.
6. Mintz Jerry. No Homework and Recess All Day / Jerry Mintz. – New York : AERO, 2003. – 136 p.
7. Neill A. S. Summerhill / A. S. Neill. – London : Penguin, 1999. – 216 p.

УДК 371(09)(73)“18/19”

ПЕРШІ АЛЬТЕРНАТИВНІ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ В США (КІН. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)

Коваленко В.О.

Автор характеризує перші альтернативні системи навчання в США в кін. ХІХ – на поч. ХХ ст.: “школу професій Дж.Дьюї”, дальтон-план, віннетка-план, метод проєктів, наголошує, що ці інновації були спрямовані на розвиток самостійності і творчих здібностей учнів, учнівського самоврядування, демократизації і гуманізації відносин у системі “вчитель – учень”.

Ключові слова: система навчання, “школа професій Дж.Дьюї”, дальтон-план, віннетка-план, метод проєктів.

Автор характеризует первые альтернативные системы обучения в США, возникшие в конце ХІХ – начале ХХ века: “школу профессий Дж.Дьюи”, дальтон план, виннетка-план, метод проектов, подчеркивает, что эти инновации были направлены на развитие самостоятельности и творческих способностей учащихся, ученического самоуправления, демократизации и гуманизации отношений в системе “учитель – учащийся”.

Ключевые слова: система обучения, “школа профессий Дж.Дьюи”, дальтон-план, виннетка-план, метод проектов.

The author characterises the first alternative systems of education in the USA emerged at the end of the 19th – the beginning of the 20th century: “the school of professions of J.Dewey”, Dalton-plan, Winnetca-plan, method of projects and indicates that these innovations were intended for development of self-determination and creative abilities of pupils, pupils self-government, for democratisation and humanisation in the system “teacher-student”.

Key words: system of education, “school of professions of J.Dewey”, Dalton-plan, Winnetca-plan, method of projects.

У наш час зростає інтерес до інноваційних підходів реформування шкільної системи, які сформувалися в США під впливом ідей Джона Дьюї в кін. ХІХ – на поч. ХХ ст. В даній статті ми і ставимо за мету дати характеристику найбільш поширених альтернативних систем організації навчання

Першою спробою побудови школи відповідно до педагогічних ідей Дж.Дьюї була відкрита ним у 1895 р. при педагогічному коледжі університету в Чикаго дослідна школа-лабораторія. Цьому передувала велика підготовча робота. З ініціативи Дж.Дьюї в Чиказькому університеті в 1894 р. була створена окрема кафедра педагогіки, яку він очолив, залишаючись одночасно і завідувачем кафедри філософії. Саме в цей період у нього і визріває ідея створення при кафедрі експериментальної школи-лабораторії. Він гаряче підтримував Франсіса Паркера, організатора в Чикаго школи “прогресивістського” напрямку, вважав Ф.Паркера “батьком” “прогресивістської” педагогіки в Америці. Розвиваючи ідеї “прогресивістської” педагогіки, Дж.Дьюї поглиблює її власними ідеями

функціональної психології та демократичної етики, по суті, формує нову філософію освіти. За школою відразу ж закріпилася назва “школа Дьюї”, або “школа професій”. Така назва виникла з багатьох причин: ідеологічним натхненником і науковим керівником був сам Дж.Дьюї, директором школи – його дружина Аліса Дьюї, його четверо дітей вчилися в цій школі. “Школою професій” вона звалася тому, що весь навчально-виховний процес зосереджувався на ознайомленні з певними професіями. Учні “проходили” культурні ступені людської цивілізації, досліджуючи процес становлення і розвитку певних “професій”, а ширше – господарських галузей (наприклад, від найпростішого виготовлення тканини до сучасної текстильної промисловості).

Протягом першого року в школі навчалося 16 учнів і працювало два вчителі, але вже в 1903 р. кількість дітей становила 140, а навчально-виховний процес забезпечували 23 вчителі та 10 асистентів – випускників педагогічного коледжу.

Контингент учнів в основному складали діти працівників університету. Робота в школі цілковито відповідала принципам, викладеним Дж.Дьюї в роботі “Моє педагогічне кредо” (1897). В основу навчального процесу були покладені такі принципи педоцентризму:

1) “вільного виховання” – як вивчення і визнання домінуючими при організації навчальних занять вікових та індивідуальних психологічних особливостей дітей, їх інтересів, схильностей тощо, побудова взаємин на основі довіри, поваги до особистості кожної дитини;

2) трудової школи – як визволення творчих сил кожної дитини і розвиток її індивідуальності шляхом створення умов для інтелектуальної свободи учнів; як навчання шляхом діяльності; розвиток дитячої самодіяльності шляхом проведення різних дослідницьких робіт, організації праці дітей з виготовлення певних знарядь праці і виконання ними реальних трудових процесів, накопичення власного трудового досвіду, самостійне досягнення учнями поставлених ними ж цілей, ознайомлення з принципами становлення, розвитку і сучасної організації різних галузей промисловості;

3) демократизації та соціалізації – організації шкільного життя дітей на засадах самоврядування як “суспільства” (демократичного, прогресивного) в мініатюрі. Школа розглядалась Дж.Дьюї як соціальний центр, що може позитивно впливати на навколишнє соціальне оточення шляхом проведення учнями громадської роботи серед населення. Незважаючи на те, що змістом навчання було вивчення професій, “школа Дьюї” не мала спеціального професійного спрямування. Це була загальноосвітня школа, яка ставила за мету загальний розвиток учнів, засвоєння ними знань, умінь і навичок з різних галузей науки.

Аналіз роботи цієї школи дають нам праці самого Дж.Дьюї (“Школа і суспільство”, “Школа і демократія”), дослідника його спадщини Р.Вестбрука [8], а також учителів, які працювали в “школі Дьюї”, – Кетрін Кемп Мейх’ю та Анні Кемп Едвардз [7].

Вчителі “школи Дьюї” були захоплені бажанням знайти у керуванні дітьми, у виборі змісту і методів навчання, у підтриманні шкільної дисципліни нові підходи, які б давали можливість перетворити школу на співпрацюючу спільноту, розвивати у кожного учня його власні здібності та задовольняти власні інтереси дітей. “Процес розумового розвитку, – відзначав Дж.Дьюї, – є значною мірою соціальним процесом спільної роботи”, і діти в його школі “навчалися не тільки навичок та знань, але також і того, як треба працювати, будучи членами спільноти, яка кооперує у дослідництві” [7, с. 80–81].

Діти в цій школі мали повну рухову свободу. Не стиснуті правилами дисципліни, вони поводитися в школі так, як і вдома. Одні з них займалися ручною працею, шили, ткали, виконували столярні роботи, інші вчилися і готувалися до професійної праці. Відвідувачів школи вражало те, як хлопці і дівчата 10–13 років захоплено займалися шиттям і тканням. Але ці заняття не розглядалися виключно як підготовка дітей до життя, заняття такого роду становили міцну основу і вихідний пункт для того, щоб прослідкувати і зрозуміти історичний прогрес

людства, і для того, щоб сформувати у дітей знання про матеріали людської праці і механічні принципи, на які ця праця спирається.

На цих заняттях дитина ніби умовно рекапітулює історичний розвиток людської цивілізації. Наприклад, діти отримали сировину бавовни, вовни і коноплі. Матеріал той пробували переробити. Спочатку порівнювали бавовняні волокна з вовняними, чистили їх. Очищаючи бавовняні волокна від насіння, одночасно вираховували, скільки бавовни можна вручну вичистити протягом години і дня. На власному досвіді вони переконувалися, яка ця праця кропітка і втомлива, і звідси легко приходили до розуміння, чому їх предки, незважаючи на те, що знали користь бавовни, прагнули, однак, виробляти одяг з вовни. Зрозуміли теж, чому машинна обробка бавовни, яка дала можливість багаторазово прискорити виконання роботи, так швидко розповсюдила бавовняні тканини, витісняючи вовняні. Порівнюючи волокна бавовни з волокнами вовни, довідувалися в ході власної праці, а не зі слів учителя, і про інші речі, наприклад, що волокна вовни майже втричі довші від бавовняних, що бавовна гладка і що її прости важче тощо.

Нічого не вчилися на спеціальних уроках, як це буває в традиційній школі. Після очищення волокон діти бралися до ткання. Змайстрували – власним винаходом – примітивні ткацькі знаряддя, подібні до тих, які використовувалися на перших ступенях людської культури. Таким чином, діти на власному досвіді усвідомлювали порядок історичного досвіду людської цивілізації. Виготовляючи прості тканини, замислювалися над тим впливом, який може мати простий домашній промисел на різні ділянки суспільного життя, промисел, який вони вже до певної міри знають з дому.

Очевидно, без інформації вчителя обійтися не можна було. Але інформація ця дітям не нав’язувалася. Навпаки, вчитель тільки тоді звертався до їх праці, коли його про щось запитували. Праця над прядінням і тканням викликала у дітей багато питань: де росте бавовна, звідки беремо вовну, чому вівці люблять місцевості з великими пасовищами, де таких пасовищ багато тощо.

Діти багато дізнавалися з власної ініціативи і потреби, розв’язуючи власні проблеми, з різних наукових галузей географії, ботаніки, зоології, дізнавалися про речі, про які, очевидно, з самої лише обробки волокон добути б не могли. Виткавши в ході власних експериментів перші вовняні чи бавовняні тканини, діти проявляли інтерес до подальшої долі ткацького промислу: як треба тканини фарбувати, як робляться тканини, які сьогодні носимо, де виникли ткацькі фабрики, як і де розвинулася текстильна промисловість, які чинники вплинули на її вдосконалення тощо. В ході таких питань і отримання відповідної інформації діти мимоволі ознайомлювалися і з історією. Питання, що стосувалися розвитку текстильної промисловості, пов’язувалися з питаннями щодо споріднених галузей промисловості й інших форм суспільного життя та його історії. Історія не була для учнів сумою мертвих відомостей, вона була живим доповненням власної праці. Оскільки діти займалися найрізноманітнішими проблемами, а не

лише прядінням і тканням, то в ході їх розв'язання (наприклад, готування їжі, оброблення дерева, металу та ін.) в учнів виникали питання, на які в самому матеріалі відповіді не було, а інформацію діти здобували для задоволення власних інтересів і практичних потреб як від учителя, так і самостійно, з книг та посібників.

Учителі школи збиралися щотижня для обговорення своєї роботи, обмінювалися досвідом, брали активну участь у формуванні програм навчання. Дж.Дьюї був присутнім на більшості цих зібрань і активно спрямовував навчально-виховний процес школи. Основне завдання школи Дж.Дьюї вбачав у тому, щоб створити такі умови, які б дали дитині змогу "інтерпретувати свої власні сили з точки зору можливостей їх суспільної користі" [7, с. 91]. Дитина повинна усвідомити за час навчання в школі зв'язок між самореалізацією і служінням суспільству. В "школі Дьюї", як зазначали К.Кемп Мейх'ю та А.Кемп Едвардз, "з часом дитина починала усвідомлювати свій зв'язок з групою дітей, свої соціальні стосунки: що є й інші діти групи, такі самі, як і вона, які теж мають права на привілеї, що набагато цікавіше гратися з ними, навіть якщо доведеться поступитися власними інтересами та зважити на інтереси інших дітей, співставити їх зі своїми, що більш приємно працювати спільно з дітьми... Невдовзі вона починає розуміти, що її повага до інших дітей та співпраця з ними іде на користь усім, що, поєднуючи свої зусилля з зусиллями всієї групи, можна досягти кращих та цікавіших результатів" [7, с. 94]. Своїх вихованців Дж.Дьюї готував не стільки для соціального відтворення існуючого суспільства, скільки для його прогресивної еволюції. Саме тому, незважаючи на те, що він намагався з'єднати школу з життям тим, що поставив "професії" в центр свого навчального плану, він свідомо очищав ці "професії" від однієї найбільш суттєвої риси: він вилучив їх із соціальних відносин капіталістичного виробництва американського суспільства та перемістив їх в атмосферу кооперативної шкільної співпраці. У "школі Дьюї" типові "професії" були звільнені від усього економічного тиску. Дж.Дьюї стверджував, що мета залучення дітей до праці полягає не в досягненні економічної вартості продукції, а в розвитку пізнавальних та соціальних здібностей. Будучи звільненими від вузької утилітарності, "професії" у цій школі організовувалися таким чином, щоб "той, хто виконував певну роботу, розумів, що методи і цілі його діяльності мають для нього важливе значення". Робота давала дітям задоволення. Саме цю школу-лабораторію Дж.Дьюї і розглядав як "суспільство в зародку". Але вона була, як стверджують учителі цієї школи К.Кемп Мейх'ю та А.Кемп Едвардз, далеко не ембріоном того суспільства, яке існувало за межами школи. Вона не готувала своїх вихованців до репродукування промислової Америки, а скоріше служила прототипом її докорінної реконструкції.

На жаль, є мало свідчень про те, який соціально-виховний вплив на дітей мали такі заняття. Однак К.Кемп Мейх'ю та А.Кемп Едвардз зазначали, "що їхнім учням часто доводилося зазнавати жорсткого пробудження при зіткненні з реальним світом, оскільки вони під час навчання були ізольованими

від навколишнього світу та й у конфлікті з ним". На їх думку, "виховання згідно з концепцією Дж.Дьюї було занадто гуманним, воно готувало учнів до життя в суспільстві, якого не існувало, у суспільстві, де добробут усіх розглядався як турбота кожного" [7, с. 224–225].

За даними американських дослідників [7; 8], ефективність "школи Дьюї", хоч проіснувала вона і недовго, до 1904 р., була досить високою, вона користувалася великим авторитетом і популярністю серед жителів Чикаго. Такі результати співвітчизники Дж.Дьюї цілком, на наш погляд, слушно пояснювали тим, що, по-перше, це була елітна школа для викладацьких дітей, які відзначалися високим загальним розвитком і здібностями, по-друге, в школі було небагато дітей, що забезпечувало індивідуалізацію організації навчально-виховного процесу; по-третє – використовувалася багата інтелектуальна і частково матеріальна база університету, і по-четверте, але, очевидно, першорядне за значенням – в цій школі працювали вчителі-ентузіасти, що глибоко пройнялися інноваційними підходами до навчання [8].

"Школа Дьюї", як і сподівався її натхненник, стала дослідним майданчиком та методичним центром для вчителів-реформаторів, вона послужила джерелом натхнення для тих, хто прагнув трансформувати народну освіту.

Поширення педагогічних ідей реформаторської педагогіки взагалі, і зокрема ідей Дж.Дьюї, викликали широку педагогічну творчість в США, хоч ставлення до Дж.Дьюї на його батьківщині в той час, як і пізніше, не було однозначним. Це можна пояснити тим, що більшість американських теоретиків-педагогів не змогли виокремити погляди Дж.Дьюї на основні підходи до реформування шкільної освіти і співставити їх з позицією представників інших напрямків теорії "вільного виховання", і тому практично ототожнювали їх, звинувачували у педагогічній анархії.

Так, зокрема, Дж.Кавнтс, відомий американський учений, який позитивно оцінював положення новаторської педагогіки про те, що навчання мусить бути активним процесом, спиратися на інтереси учнів, висловлює думку, що добрий учитель може так організувати навчальний процес, щоб дитина зацікавилася саме тими питаннями, якими вона з погляду суспільства мусить бути зацікавлена. Він критично оцінює позицію радикальних педагогів-філософів (у тому числі і Дж.Дьюї), згідно з якою вчитель повинен поважати навіть спонтанні інтереси дитини та дати змогу таким інтересам зумовити напрямок педагогічного процесу. Захисники такої теорії, як стверджує вчений, "не вміли навіть довести, що вони не обстоюють фактично один із видів соціальної анархії" [2, с. 63]. Дж.Кавнтс говорить, що в американському суспільстві більш сприйнятливим є поділ учнів класу на групи за їх здібностями і пристосування навчального матеріалу та виміру успішності до цих різних рівнів, інтенсивно починає торувати собі дорогу програмоване навчання, плетун-план, дальтон-план, тестування учнів.

Ідеї прагматичної педагогіки, особливо пов'язані з визнанням практичної значущості знань,

знаходили підтримку з боку ряду американських психологів, які експериментально доводили, що навчання мусить бути не загальним, а спеціальним, що розвиток здібностей в одному напрямку майже нічого не дає для іншого напрямку і так званий “загальний розвиток інтелекту” не має практичного значення, що віра в силу розвитку загального інтелекту стає педагогічним перебільшенням. Переконання Дж.Кавнтса, як і Дж.Дьюї, в тому, що навчання мусить готувати до життя, все ж не приводить їх до визнання необхідності професійних ухилів навчання в школі [2].

Ці та інші міркування Дж.Кавнтса свідчать про те, що в США по-різному ставилися до основних концептуальних положень Дж.Дьюї, але основні з них – активний творчий характер навчального процесу, увага до індивідуальності учня, його інтересів, трудовий метод навчання, соціалізація та демократизація освіти, розвиток учнівського самоврядування знаходили все ширше коло прихильників серед теоретиків-педагогів та практичних працівників.

На творчих пошуках нових організаційних форм і методів навчання передових учителів американських шкіл особливо відчутним був вплив ідей прогресивістського виховання.

Другою альтернативною формою організації навчального процесу став дальтон-план – система навчання, розроблена, за свідченням її автора – вчительки початкової школи міста Дальтон Елен Паркхерст [4, с. 643], – в 1904–1920 рр. на основі педагогіки Дж.Дьюї (хоч сам Дж.Дьюї приймав дальтон-план з великими застереженнями). Евеліна Дьюї (дочка і послідовниця Дж.Дьюї) вивчила детально цей досвід і описала його в книзі “Дальтонський лабораторний план” [1].

Основними засадами дальтон-плану були: відхід від класно-урочної форми організації навчання; планування роботи учнів на місяць; індивідуалізація навчання; надання свободи учням у виборі знань, самостійному плануванні і використанні свого навчального часу; організація складної системи обліку і контролю знань учнів шляхом ведення вчителями облікових карток; зведення до мінімуму загальногрупових форм навчальної роботи. Програми навчання залишалися незмінними, зберігалися в загальних рамках і класи, час перебування дітей у школі, але суттєво було змінено загальний режим роботи учнів у школі.

Автори дальтонської системи виходили з положення, що “чим більше вчитель вчить, тим менше діти вчаться”, і для того, щоб діти дійсно вчилися, тобто працювали інтелектуально, вчитель повинен їх “вчити” якомога менше, лише надати можливість дітям набувати знання власними силами, забезпечити педагогічну допомогу їм у пошуку шляхів здобування знань, інформувати про джерела, якими учні повинні скористатися, пояснювати лише ті моменти, з якими учні не можуть самі впоратися [1].

Весь програмовий матеріал, який повинен бути засвоєний учнями протягом року, розбивався на 10 частин – підрядів – приблизно однакової складності, за кількістю навчальних місяців. Для кожного підряду розроблявся детальний конспект,

у якому вказувалися необхідні книги та посібники з визначенням робіт (вправ, задач), які повинні бути виконані учнями. Цей конспект вивішувався в лабораторії. Протягом місяця учні зобов'язані були виконати всі зазначені в конспекті роботи, вільно розпоряджаючись своїм часом. Для зручності обліку роботи учнів місячний підряд поділявся на чотири тижневих програми і кожне “завдання” оцінювалося вчителем щотижня. Перед виходом учня з лабораторії на предметному графіку інструктора і картці учня відмічалася кількість виконаної роботи. Учень не міг взятися за виконання нового підряду з будь-якого предмета, поки він не закінчував всіх предметів підряду попереднього місяця. Це поступово привчало всіх учнів до планування своєї роботи, раціонального використання часу. В кожній лабораторії відкрито проводився облік успішності виконання учнями місячних підрядів.

Діти вчилися тільки в школі, без домашніх завдань. В кожній лабораторії було все необхідне (і в необхідній кількості) для забезпечення самостійної роботи учнів. Вчителі “вели” не класи, а предмети, і закріплювалися за лабораторіями, в яких вони організовували індивідуальну роботу дітей, спостерігали за ними, консультували, в разі потреби іноді скликали всю групу дітей. Наприклад, у математичній лабораторії один учень працює над складанням дробів, інший – над розв'язанням квадратних рівнянь, ще хтось – над визначенням площі кола тощо.

Кожен учень протягом місяця виконував не менше п'яти підрядів. В основному це були теоретичні предмети: історія, математика, англійська мова, література, природознавство та інші. Шкільний день розпочинався о 8 годині 45 хвилин і закінчувався о 16 годині з перервами на обід з 13 до 14 години. З 8.45 до 12 години час учня вважався вільним, повністю знаходився в його розпорядженні, і на відповідальності учня було доцільне використання цього часу. Організуючим моментом було те, що кожного робочого дня перед початком самостійної навчальної роботи керівник класу збирав усю свою групу на короткий час у своїй предметній лабораторії і обговорював з дітьми класні плани і програми, робив повідомлення, допомагав окремим учням у плануванні денної роботи, після чого учні класу розходилися по предметних лабораторіях.

Дальтон-план не передбачав ні для вчителя, ні для учнів конкретної щоденної програми навчання, не було також ні дзвінків, ні розкладу занять. Учень сам вирішував, у якій лабораторії він буде працювати і скільки часу, що конкретно буде робити – чи студіювати теоретичний матеріал (лише на цей день, чи, можливо, на весь тиждень і навіть більше), чи буде виконувати вправи, чи “складати” вчителю тижневий підряд – все цілком залежало від рішення самого учня. Він міг працювати індивідуально, а міг об'єднатися з іншими дітьми свого класу, які працюють над цим же підрядом, міг звернутися за консультацією до вчителя. Облік успішності вівся на спеціальних картках, які були в учня і вчителя. Так велася робота до 12 години.

Час від 12.00 до 12.30 відводився на громадську роботу: проведення загальних зборів, робота

комітетів тощо. Наступні півгодини присвячувалися роботі з усім класом. Усі члени класу звітувалися перед учителями, кожного дня перед іншим. Таким чином, кожен учень протягом кожного тижня звітувався перед кожним учителем за пророблену роботу з кожного предмета.

Друга половина дня відводилася на заняття мистецтвами, гімнастикою, спортом, якимись ремеслами чи іншою працею, яка б мала груповий, колективний характер. У кожного учня в школі була спеціальна власна шафа чи шухляда. Раз на тиждень з кожного предмета з усім класом проводилися колективні уроки-конференції, на яких учитель ознайомлював дітей з тими сторонами предмета, що були за сферою їх досвіду, або що діти не можуть відкрити для себе самостійно за браком часу або матеріалу. На таких конференціях проходив розбір тижневої програми, пояснювалися її найскладніші частини, підсумовувалися місячні підряди.

Евеліна Дьюї так оцінювала дальтон-план: "Дальтонівський лабораторний план є спробою утворити шкільну організацію, що задовольняла б сучасні вимоги педагогіки". При дальтон-плані школа виступає як соціальна лабораторія, в якій повинні панувати громадське життя та громадські взаємини [1, с. 13].

Віннетка-план – система організації навчання, що виникла в США в 1919–1920 рр. в селищі Уіннетка (або Віннетка) за ініціативою інспектора шкіл К.Уошборна. Маючи багато спільного в організаційних рішеннях з дальтон-планом, ця система більше уваги приділяє індивідуалізації темпу і змісту навчання шляхом урахування індивідуальних особливостей дітей. Широко впроваджувалося тестування при оцінці рівня наявних знань учнів. Дітям прищеплювалися колективістські якості, формувалися навички колективної роботи, залучаючи їх у другій половині дня до виконання групових проектів художньо-естетичної та соціальної спрямованості.

Метод проектів як система навчання передбачала послідовне розв'язування учнями "життєвих" проектів. У.Кілпатрик, автор даного проекту, визначаючи зміст шкільного навчання школи, виходив з того, що програма навчання – це ряд дослідів, так пов'язаних між собою, що відомості, одержані від одного дослідів, стають основою розвитку і збагачення цілого ряду інших дослідів [3]. Така система навчання повністю відмовляється від класно-урочної системи, стабільних програм і підручників. Проекти, на думку У.Кілпатрика, повинні задовольняти інтереси дітей, тому програма навчання повинна створюватися дітьми спільно з учителем у процесі навчальної роботи як відбиття знань дітей про навколишню дійсність і їх бажання поглибити і розширити ці знання. Основне гасло цієї системи: "Від життя – до книги, і від книги – до життя".

Метод проектів як дидактична система широко розвивається в Англії та інших європейських країнах. Сам Дж.Дьюї уважно стежив за реформуванням американської школи. Слід відзначити, що головним предметом його критики був Уільям Х.Кілпатрик, його колега по Колумбійському учительському

коледжу, чий "метод проектів" був, можливо, найбільш важливою практичною реформою в руслі "прогресивістського виховання".

У.Кілпатрик вважав себе послідовником Дж.Дьюї, і так само, як і Дж.Дьюї, він наполягав на психологічній організації навчального процесу, який будується на основі дитячих інтересів та діяльності і розглядає творче мислення як шлях вирішення проблем. "Проект", як його визначав У.Кілпатрик, є "зацікавлена цілеспрямована діяльність учнів, яка відбувається у соціальному оточенні". Він виступав за "програму діяльності", побудовану навколо послідовного ряду таких проектів. У цій навчальній програмі, підкреслював У.Кілпатрик, цілі та плани, які скеровують такі проекти, будуть надходити від дітей, а не від учителів. Зміст навчання буде слідувати за здійсненням цілей дитини. Про що діти думають – це їх справа, мета школи – навчити їх як думати, а не про що думати [6, с. 335].

Саме цей факт надання переваги цілям дитини та підпорядкування змісту навчання цим цілям наближає ідеї У.Кілпатрика до того типу "романтизму", який насторожував Дж.Дьюї і до значної міри робив програму У.Кілпатрика чимось схожим на ту версію педоцентричної педагогіки, яку Дж.Дьюї критикував, починаючи з 1890 р. Дж.Дьюї погоджувався з У.Кілпатриком у тому, що початковим моментом, відправною точкою повинні бути дитячі інтереси, але просте постійне слідування за цими інтересами, які часто є неясними та хаотичними, призведе тільки до таких проектів, які "будуть занадто тривіальними, щоб бути навчальними". Дж.Дьюї не мав заперечень щодо "методу проектів" як такого (так, він багато в чому нагадував педагогіку "професій" у його шкільно-лабораторії), він не заперечував і відносно того, що впровадження такого методу потребує значної перебудови змісту освіти й організації навчального процесу. Але він наполягав на тому, щоб проекти мали, як одну з основних цілей, засвоєння дітьми упорядкованої системи знань з кожної навчальної дисципліни.

Американський дослідник Р.Вестбрук відзначав, що "проект" у руках У.Кілпатрика став не просто засобом перебудови навчання, а він вихолостив саму систему змісту навчання, скажімо, природничих дисциплін. У зв'язку з цим багато з того, що критики (тоді і зараз) називають безцільним, беззмістовним "дьюїзмом", є в дійсності безцільним і беззмістовним (тобто де є відсутнім зміст навчання) "кілпатрикізмом" [8, с. 166].

Дж.Дьюї, критично ставлячись до "методу проектів", продовжував шукати певну серединну позицію між педоцентричною та вчителюцентричною, між учнецентричною та змістоцентричною позиціями, тобто шукав шляхів узгодження в навчальному процесі інтересів дитини і необхідного суспільного стандарту освіти. Можливо, найкращий спосіб охарактеризувати і зрозуміти його позицію, про що говорив і сам Дж.Дьюї, – це уявити школу такою, яка намагається побудувати навчання подібно до того, як відбувається оволодіння професією [8, с. 57].

В США з'явилася значна кількість шкіл нового типу, аналіз роботи яких дав Дж.Дьюї у книзі "Школа майбутнього" тощо.

Названі вище інноваційні підходи до побудови системи навчання, без сумніву, розвивалися в контексті педагогіки Д.Дьюї, становили етап подальшого розвитку ідей прогресивістського виховання. Аналіз розвитку педагогічної думки цього періоду дає підстави зробити висновок, що Дж.Дьюї сформував нову педагогічну парадигму, яка базувалася на таких принципах:

- визнання права кожної дитини на індивідуальний розвиток і повну самореалізацію своїх сил і можливостей;

- організації навчання шляхом діяльності;

- розвиток учнівського самоврядування.

Саме ці ідеї було взято за основу при реформуванні системи освіти в США. На практиці це проявилось передусім у відсутності в країні єдиних навчальних планів і програм. У початковій школі широко використовувалося комплексне навчання і "супроводжувальне" навчання, при якому навчальна робота концентрується навколо якогось проекту.

Сам же Дж.Дьюї орієнтував педагогів на необхідність глибокого осмислення сутності інноваційних підходів до шкільної справи. Цікаві

думки щодо цього він висловив у статті "Наскільки є вільними так звані "нові школи"?" [5]. Аналізуючи їх діяльність, він говорить, що ці нові школи не завжди дають очікуваний результат. Причину цього вбачає в тому, що більшість таких шкіл, як правило, ініціюються батьками, невдоволеними існуючими школами. Вони шукають серед учителів своїх однодумців, зокрема тих, які виступають проти формалізму та суворої регламентації традиційної школи. Але в більшості випадків вчителі швидше репрезентують ентузіазм, аніж розуміння справи. Утвердження в теорії і практиці США ідей прагматичної педагогіки відбувалося в атмосфері широких дискусій, полеміки, а з 50-х років – гострого протистояння і критики. Низька внутрішня ефективність діяльності школи, відсутність у значної частини учнів базових навчальних умінь, необхідних знань пов'язувалися з упровадженням ідей Дж.Дьюї. І хоч послідовники Дж.Дьюї розвивали своє бачення організації навчального процесу, все ж в основі їх концепцій були стрижневі ідеї Дж.Дьюї.

Вивчення й аналіз цих систем навчання допоможе педагогам-практикам і науковцям виокремити прогресивні ідеї й творчо їх розвинути в практиці сучасної школи.

Література

1. Дьюи Эв. Дальтонский лабораторный план / Эвелина Дьюи. – Новая Москва, 1924. – 164 с.
2. Джордж С. Кавнтс. Характерні риси американської освіти // Шлях освіти. – 1930. – № 9. – С. 59–71.
3. Килпатрик У. Метод проектов / Уильям Килпатрик. – Л., 1924.
4. Дальтон план // Педагогическая энциклопедия. – М. : АПН, 1964–1967.
5. Dewey John. How much Freedom in New Schools? / John Dewey // Education Today.– N.Y., 1940.
6. Kilpatric William H. "The Project Method" / William H Kilpatric // Teacher College Record. – 19. – 1918.
7. Mayhew Katherine Camp and Edwards Anna Camp. The Dewey School / Camp Mayhew Katherine, Camp Edwards Anna. – New York : Atherton, 1966.
8. Westbrook Robert. John Dewey and American Democracy / Robert Westbrook. – Ithaca: Ind. : Cornell Up., 1991. – 570 p.

УДК 374.7 (73)

ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США

Литовченко І.М.

У статті виявлено історичні, соціально-економічні та політичні передумови становлення та розвитку освіти дорослих у США у колоніальний період; визначено її напрямки, форми та особливості фінансування; обґрунтовано провідну ідею розвитку освіти дорослих у цей період.

Ключові слова: освіта дорослих, традиція Франкліна, товариства взаємного удосконалення, грамотність.

В статье раскрыты исторические, социально-экономические и политические предпосылки становления и развития образования взрослых в США в колониальный период; определены его направления, формы и особенности финансирования; обоснована ведущая идея развития образования взрослых в этот период.

Ключевые слова: образование взрослых, традиция Франклина, общества взаимного усовершенствования, грамотность.

The article defines the historical, socio-economic and political background of the formation and development of the U.S. adult education in the colonial period; determines its main trends, forms and specific character of financing; proves the main idea of the development of adult education in this period.

Key words: adult education, Franklin tradition, mutual improvement societies, literacy.

В умовах глибокої кризи, яку переживає наша країна у період переходу до нової моделі суспільного розвитку, вітчизняна система освіти шукає нові форми освіти населення, які відповідатимуть вимогам сучасної епохи. Вивчення зарубіжного досвіду, який може використовуватись поряд із найкращими здобутками української педагогічної спадщини, є надзвичайно важливим у процесі розбудови системи освіти дорослих у нашій державі. Особливо актуальним може бути вивчення американського досвіду, оскільки Сполучені Штати Америки були і залишаються провідною країною у розробці стратегії і тактики розвитку освіти дорослих, упровадженні у практику найновіших педагогічних технологій та методик.

Пошук шляхів удосконалення системи освіти дорослих вимагає не лише вивчення її сучасного стану, але і ретроспективного аналізу, оскільки осмислення минулого може допомогти нам зрозуміти, як освіта дорослих досягнула свого теперішнього стану та прогнозувати перспективи її розвитку на майбутнє.

У нашій країні проблеми розвитку освіти дорослих та, зокрема, розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах досліджували Л.П.Вовк, І.В.Воробець, В.Д.Давидова, Т.М.Десятов, І.А.Зязюн,

С.М.Коваленко, Н.Г.Ничкало, О.І.Огієнко, Є.Поточни, Л.І.Тимчук та ін. Однак аналіз наукових праць свідчить про те, що проблемі становлення та розвитку освіти дорослих США не приділялася належна увага. Це зумовило вибір теми нашої наукової статті, мета якої – проаналізувати процес становлення та розвитку освіти дорослих США у колоніальний період (період від заснування першого постійного британського поселення у 1607 р. до закінчення війни за незалежність у 1783 р.).

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: виявити історичні, соціально-економічні та політичні передумови та інші об'єктивні фактори, що вплинули на процес становлення і розвитку освіти дорослих у США у колоніальний період; визначити її напрямки, форми та особливості фінансування; обґрунтувати провідну ідею розвитку освіти дорослих у цей період.

Сьогодні Сполучені Штати Америки мають потужну, розгалужену і високорозвинену систему освіти дорослих, яка об'єднує велику кількість закладів різноманітного призначення і надає можливості навчатися мільйонам дорослих людей щорічно. Головними програмами Конгресу США у сфері освіти дорослих є програма грамотності дорослих та оволодіння англійською мовою,

програма професійної підготовки дорослих та програма вищої освіти. Але, як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури, процес розвитку освіти дорослих у Сполучених Штатах Америки був непростим і тривалим. Він нерозривно пов'язаний з історією американського суспільства в цілому, оскільки виник і розвився упродовж чотирьох століть, починаючи з релігійного навчання, професійного наставництва та початкових шкіл у перших тринадцяти колоніях, а також першого факту участі федерального уряду у навчанні дорослих грамоти під час війни за незалежність.

Можна вважати, що освіта дорослих у США розпочалася ще тоді, коли перші переселенці вчилися в індіанців, як виживати у непростому Новому Світі. Водночас передумовами її розвитку стали, перш за все, історичні події – створення Республіки та прийняття Декларації незалежності (1776 р.). Саме освіту дорослих у США розглядають як один з найважливіших засобів виживання, інструмент свободи, демократії та самоуправління. Поселенці, беручи участь у міських зібраннях, колоніальних законодавчих органах та інших видах управлінської діяльності, вчилися користуватися механізмами свободи та самоуправління. Самі умови життя у новій батьківщині вимагали від них навчання для того, щоб із людей, які звикли бути керованими аристократією, поступово перетворюватися на людей, які здатні здійснювати управління самостійно. Причому освіта дорослих здійснювалося, здебільшого, на неформальному рівні через місцеві зустрічі, дискусії, лекції, що розкривали ідеї демократії, вчили самоуправління. Проте американська революція була не тільки важливою політичною подією, але й соціальною. Саме в цей період відбувається розквіт науки, відкриваються освітні заклади, такі як Гарвардський коледж у 1636 р., який надавав можливість отримати вищу освіту, американська Академія мистецтв та наук у 1780 р. тощо.

Як стверджують Лоренс Кремін та Малколм Ноулз, який здійснив перше ґрунтовне дослідження історії освіти дорослих у США, у колоніальний період та перші роки республіки освіта дорослих здійснювалась у таких формах, як наставництво для молодих людей віком від чотирнадцяти років (тоді такі люди вважались дорослими), а також навчання читання, письма, математики, різноманітних ремесел та промислів у комерційних школах [1; 5].

На початку колоніального періоду було закладено основи сучасної американської системи безкоштовних державних середніх шкіл. Закон, прийнятий у штаті Масачусетс у 1647 р., постановляв, що: по-перше, кожне місто, яке налічувало п'ятдесят господарств, повинно було негайно призначити вчителя читання та письма, а також забезпечити йому заробітну платню у розмірі, визначеному містом; по-друге, кожне місто, яке налічувало сто господарств, повинно було організувати середню школу для того, щоб готувати молодь до вступу в університет. Штраф за невиконання закону становив 5 фунтів [6, с. 6]. Такий основний план заснування початкових шкіл заклад підвалини появив у майбутньому шкільній системі, яка фінансується з бюджету за рахунок податкових відрахувань та

забезпечує існування більшості програм у сучасній Системі Освіти та Грамотності Дорослих США (AELS).

Аналіз історико-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що великий вплив на розвиток освіти дорослих мала самоосвіта дорослої людини, якій сприяло відкриття громадських бібліотек, створення товариств взаємного удосконалення ("mutual improvement societies"), літературних товариств, місцевих клубів чи клубів для джентльменів, жіночих клубів, наукових гуртків тощо.

Перші громадські бібліотеки беруть свій початок від приватних колекцій заможних поселенців. Деякі з цих колекцій було подаровано містам для загального користування всіма громадянами. Так, у 1653 р. Роберт Кейн (Keayne) один з перших передав свою бібліотеку спільноті Бостона. Також загальнодоступними були деякі парафіяльні бібліотеки. Однак вирішальне значення для бібліотечної справи мала організація так званих "підписних бібліотек", заснована добровільною асоціацією осіб, які робили внески у загальний фонд закупівлі книжок для подальшого спільного користування усіма членами асоціації. Перша спроба створення такої бібліотеки була здійснена у 1673 р. Бенджаміном Франкліном, який пізніше, у 1727 р., заснував клуб "Джанто", члени якого вивчали та обговорювали проблеми моралі, політики і природознавства (природничих наук та техніки), що було на той час своєрідною формою самовдосконалення [6, с. 7–11]. Ці перші бібліотеки та дискусійні групи або семінари слугували основою для подальшої появи громадських бібліотек, створення у 1731 р. Бібліотечної асоціації у Філадельфії, а також таких закладів, як Ліцеї дев'ятнадцятого століття. На самому початку ці заклади відігравали активну роль у широкій загальній освіті дорослих з метою самовдосконалення особистості.

Товариства взаємного удосконалення забезпечували найменш освічених дорослих базовим навчанням грамоти, що потім стало називатися уже не самовдосконаленням, а "другим шансом" або "виправним навчанням". Вони мали свої бібліотеки, проводили вечірні заняття та лекції, які були присвячені актуальним на той час проблемам.

На нашу думку, ідея самовдосконалення є провідною для розвитку освіти дорослих у США. Її ще можна назвати традицією Франкліна, який робив усе для її втілення: це і створення політичної фракції, добровільної асоціації для самовдосконалення, американського філософського товариства та університету в Пенсільванії (1751 р.). Освіта дорослих розглядалася як надання можливості та доступності набуття знань і умінь, необхідних для досягнення успіху в кар'єрі та житті.

Після 1750 р. при коледжах організовувалися літературні товариства, а випускники коледжів створювали місцеві клуби для інтелектуального спілкування, які теж можна розглядати як місця для самоосвіти та взаємного самовдосконалення.

Тоді як навчання дітей читання та письма повинно було здійснюватися батьками, а пізніше початковими школами, базове навчання грамоті дорослих загалом покладалося на платних домашніх учителів та різноманітні комерційні та приватні

школи, які разом з навчанням читання та письма вчили професійних навичок та вмінь. Домашні вчителі давали про себе оголошення у газетах, часто вказуючи, що у денний час вони вчать дітей, а у вечірній – дорослих. Едвард Гордон та Ілейн Гордон зазначають, що у період з 1733 до 1774 р. більше ніж чотириста таких оголошень було надруковано у газеті “South Carolina Gazette” і багато подібних рекламних повідомлень з’являлося у газетах штатів Вірджинія, Північна Кароліна та Джорджія [3, с. 252]. Ті ж самі дослідники як приклад наводять такий факт, що у 1765–1767 рр. чоловік на ім’я Уільям Ельфінстан розміщував оголошення для учнів у “Нью-Йоркському віснику” (“New York Mercury”) про те, що він за сім тижнів у режимі однієї години на день, удома або за межами дому, навчає розбірливо писати осіб чоловічої і жіночої статі віком від 12 років, які до того не вміли писати взагалі [3, с. 246].

Існує небагато доказів стосовно того, скільки дорослих навчалися читати і писати у цей час. Але Девід Галенсон, наприклад, вивчаючи професійні архіви, виявив, що серед корінних жителів неповнолітні були менш грамотними, ніж старші робітники, і звідси він робить висновок про те, що дорослі у той чи інший спосіб були залучені до навчання грамоти [2]. Інший науковець, Глорія Мейн, здійснивши порівняння підписів дівчат та вдів на правових документах, визначила, що у період з 1673 до 1694 р. 13% дівчат ставили підпис на документах про опікунство в той час, як 32% жінок ставили підпис на документі з печаткою [8, с. 585, таблиця 4]. У іншому дослідженні, що стосується навчання грамоти у дорослому віці, Г.Мейн наводить дані щодо порівняння підписів дітей на документах про опікунство та підписів дорослих, що народились у той самий період, на документах з печаткою. Близько 45% дівчаток, що народились у 1700–1745 рр., ставили підпис на документах про опікунство, тоді як 60% жінок, що народились у ці самі роки, ставили підпис на документах з печаткою [8, с. 582]. Звідси Г.Мейн робить висновок про те, що у колоніальний період та перші роки Американської республіки частина жінок навчалася писати у дорослому віці.

Якщо вміння написати власне ім’я, а не лише поставити якийсь значок на документі, є свідченням грамотності, то, за винятком американських індіанців та афроамериканців, до кінця XVIII ст. у країні мала місце майже загальна, 80–90%, грамотність як серед чоловіків, так і серед жінок [9]. Як свідчать наші розвідки, усі дослідження щодо грамотності у перші роки становлення нації ґрунтуються на статистичних вибірках повнолітніх людей, які не представляють усього дорослого населення колоній. Таким чином, ці дослідження можна вважати спірними з огляду на певну необ’єктивність вибірок. Наприклад, Рут Герндон наводить дані на основі документів безробітних бродяг (людей, що не володіють майном), які вказують на те, як і у наш час, рівень грамотності серед бідного

населення Нової Англії, включаючи білих, американських індіанців та афроамериканців, був значно нижчий, ніж рівень, визначений на основі підписів на документах про власність [4].

Однією з найважливіших подій у освіті дорослих у другій половині XVIII ст. було перше в історії виділення державних коштів на навчання грамоти солдат сухопутних військ, що знаходились у континентальній частині країни. У 1777 р. генерал Джордж Вашингтон попросив Континентальний конгрес виділити кошти для маленької мандрівної типографії, яку можна було використовувати для того, щоб писати про війну [10]. І хоча розгляд цього прохання було відкладено а згодом і зовсім забуто, бажання генерала Вашингтона письмово спілкуватися із своїми військами спонукало його до того, щоб направити капеланів (військових священників) навчати солдатів основ грамоти.

Також слід зазначити той факт, що у кінці XVIII ст. військовий флот приймав на службу вчителів для того, щоб вони навчали читання та письма моряків [7].

Таким чином, форми освіти дорослих, які були запропоновані у колоніальний період, хоча й були “сирі, але вони стали тим насінням, з якого з’явилися ті фрукти, якими ми зараз насолоджуємося” [6, с. 11].

Отже, проведене дослідження дозволило зробити такі висновки:

- основними передумовами розвитку освіти дорослих у колоніальний період стали історичні, соціально-економічні та політичні чинники, серед яких: американська революція, яка вбачала у розвитку освіти дорослих інструмент свободи, демократії та самоуправління; велика кількість іммігрантів, які вважали Америку країною великих можливостей, що, у свою чергу, спонукало людей до набуття освіти; протестантство, яке мало великий вплив на людей та надавало особливу увагу освіті дорослого населення, оскільки уміння читати відкривало шлях до вивчення Біблії;

- провідною ідеєю розвитку освіти дорослих у США є ідея самовдосконалення (традиція Франкліна), яка наголошує на необхідності та важливості освіти й самоосвіти задля досягнення успіху в кар’єрі та житті;

- освітою дорослих у колоніальний період опікувалися церкви, сільськогосподарські товариства, політичні фракції, приватні професійно-технічні школи, бібліотеки, початкові школи, коледжі та університети, клуби та товариства взаємного вдосконалення тощо; поширено було учнівство, місцеві зустрічі та дискусії;

- на початку періоду було закладено основи як американської системи безкоштовних державних середніх шкіл, так і навчання грамоти солдатів сухопутних військ і моряків, яке фінансується з бюджету за рахунок податкових відрахувань.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути вивчення подальших етапів розвитку освіти дорослих у США.

Література

1. Cremin L. A. American education: The colonial experience 1607–1783 / Lawrence A. Cremin. – New York : Harper & Row, 1970. – 688 p.
2. Galenson D. Literacy and the social origins of some early Americans / D. Galenson // Historical Journal. – 1979. – Vol. 22, No. 1. – P. 75–91.
3. Gordon E. E. Centuries of tutoring: A history of alternative education in America and Western Europe / E. E. Gordon, E. H. Gordon. – Lanham, MD : University Press of America, 1990. – 437 p.
4. Herndon R. W. Research note: Literacy among New England's transient poor, 1750–1800 / R. W. Herndon // Journal of Social History. – 1996. – Vol. 29, No. 4. – P. 963–965.
5. Knowles M. S. The adult education movement in the United States / Malcolm Shepherd Knowles. – New York : Holt, Rinehart & Winston, 1962. – 335 p.
6. Knowles M. S. A history of the adult education movement in the United States / Malcolm Shepherd Knowles. – Melbourne, FL : Krieger, 1977. – 426 p.
7. Langley H. D. Social reform in the United States Navy, 1798-1862 / H. D. Langley. – Urbana, IL : University of Illinois Press, 1967. – 309 p.
8. Main G. L. An inquiry into when and why women learned to write in colonial New England / G. L. Main // Journal of Social History. – 1991. – Vol. 24, No. 3. – P. 579–589.
9. Perlmann J. When did New England women acquire literacy? / Joel Perlmann, Dennis Shirley // The William and Mary Quarterly: A Magazine of Early American History and Culture. – 1991. – Vol. 48, No. 1. – P. 50–67.
10. The armed services and adult education / [C. O. Houle, E. W. Burr, T. H. Hamilton, J. R. Yale]. – Washington, DC : American Council on Education, 1947. – 257 p.

УДК 378.147(73):37.013.74.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-ЮРИСТІВ В УКРАЇНІ, НІМЕЧЧИНІ ТА США

Михайленко О.В.

У статті аналізуються системи професійної підготовки фахівців-юристів в Україні, Німеччині та США. Порівнюються правила вступу до вищих юридичних навчальних закладів, освітньо-кваліфікаційні рівні, методи навчання та навчальна практика. Розглядаються переваги та недоліки цих навчальних систем професійної підготовки.

Ключові слова: юридичний навчальний заклад, професійна підготовка, Україна, Німеччина, США.

В статье анализируются системы профессиональной подготовки специалистов-юристов на Украине, в Германии и США. Сравниваются правила поступления в высшие юридические учебные заведения, образовательно-квалификационные уровни, методы обучения и учебная практика. Рассматриваются преимущества и недостатки этих образовательных систем профессиональной подготовки.

Ключевые слова: юридическое учебное заведение, профессиональная подготовка, Украина, Германия, США.

The purpose of the article is to do comparative analysis of professional training of specialists-lawyers in Ukraine, Germany and in the USA. The author compares the rules of entering the Higher Legal Education Establishments, educational qualifications, methods of teaching and practice. The article also examines the advantages and imperfections of professional training of future lawyers in these countries.

Key words: Higher Legal Education Establishments, professional training, Ukraine, Germany, USA.

Останніми десятиліттями в Україні відбуваються суттєві політичні, економічні та соціальні зміни. Нові демократичні процеси приводять до глобальних змін у галузі вищої освіти. Формування демократичного суспільства і будівництво цивілізованої правової держави, шлях Європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність модернізації юридичної освіти та досягнення рівня кращих світових стандартів. Міжнародні зв'язки та використання досвіду демократичних країн особливо актуальні для підвищення якості юридичної освіти.

Аспекти юридичної освіти в Україні розглядаються у працях В.Андрейцева, Н.Болотіної, С.Гусарева, В.Єлова, О.Задорожного, Н.Караваєва, В.Журавського, В.Комарова, О.Скакуна, А.Столяренко, О.Тихомирова, Д.Фіолевського, Ю.Шемшученко та ін.

Дослідження у сфері професійної підготовки юристів проводили такі європейські науковці: А.Андрощук, К.Волкер, М.Дж. Бонель, Рене де Грут, Х.Кетц, Дж.Мерімен, Б.Футей та ін.

Юридична професія та освіта в США розглядаються у працях В.Бігуна, М.Барщевського, О.Бойко, Роберта У.Гордона, О.Костромова, К.Грищенко, Анкет Кук, Мейер Д.Вільяма, А.Мережко, Девіза Піттса, Роя Стакі, Джона А.Сіберта, Джозефа А.Троттера та ін.

Метою даної статті є порівняльний аналіз професійної підготовки фахівців-юристів в Україні, Німеччині та США.

Для виявлення кращих освітніх стандартів професійної підготовки фахівців-юристів необхідно розглянути та порівняти систему юридичної освіти в Україні, Німеччині та США. А саме: правила вступу до вищих юридичних навчальних закладів, освітньо-кваліфікаційні рівні (ОКР), форми та методи навчання, навчальну практику.

Щоб стати студентом вищого юридичного навчального закладу України, вступник має подати заяву до обраного юридичного вишу, а також до заяви додає: документ державного зразка про повну загальну середню освіту (документ про здобутий освітньо-кваліфікаційний рівень або

документ про базову загальну середню освіту), сертифікати Українського центру оцінювання якості освіти із наступних предметів: українська мова та література, історія України. Для конкурсного відбору вступників зараховуються результати зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, підтверджені сертифікатами Українського центру оцінювання якості освіти з результатами оцінювання від 100 до 200 балів. Сертифікати нижче встановленого рівня (124 бали за 100-бальною шкалою оцінювання) прийнятною комісією не приймаються [4]. Як правило, рівень прохідного балу залежить від престижності вищого навчального закладу.

У Німеччині, як зазначає у своїй праці А.Андрощук, випускник гімназії, що бажає навчатися у вищому навчальному закладі, звертається до Центру розподілу студентських місць із письмовою заявою, у якій зазначає один або декілька університетів, до яких він хотів би вступити, із зазначенням спеціальності. До листа додається свідоцтво про середню оцінку закінчення гімназії. З урахуванням отриманих відомостей центр спрямовує абітурієнта до обраного ним вишу за умови відповідності його середньої оцінки тому балу, що у даному семестрі є прохідним в університеті. Цей бал у різні роки і семестри змінюється, будучи більш високим у престижних університетах [1].

Більш складною є вступна кампанія до юридичних коледжів США. Вступних іспитів до юридичного коледжу немає, їх замінює тест-іспит, який називається LSAT (Law School Admission Test), висланий поштою абітурієнтові. Він складається із 101 пункту з запропонованими відповідями, і необхідно вибрати одну правильну.

За допомогою цього тесту перевіряється, чи готовий потенційний студент осилити достатньо складну програму в галузі юриспруденції, чи володіє він на достатньому рівні знаннями, логікою та аналітичним мисленням.

Усі завдання тесту розбиті на декілька розділів:

- логічне аргументування (необхідно проаналізувати запропоноване висловлювання та знайти логічну помилку);

- аналітичні ігри (розв'язати логічну дедуктивну загадку); аналітичне читання (прочитати текст і відповісти на чітко сформульовані питання);

- задачі, які вимагають умінь знаходити експериментальні, неочікувані рішення;

- і на завершення, необхідно написати есе на відповідну тему, що дозволяє виявити спроможність вступника до аналітичного письма [5].

Але, як зазначає В.Бігун, результат вступного тесту є лише одним із багатьох, однак не основним критерієм. Вступна комісія бере до уваги більш ніж 15 позицій:

- результат LSAT (спеціалізований тест);
- середній арифметичний бал оцінок (GPA), отриманих в університеті (коледжі);

- зміст пройденної навчальної програми в університеті (коледжі), де було отримано базову університетську освіту;

- академічна та громадська (позаакадемічна) діяльність у коледжі;

- етнічна й расова належність;
- індивідуальні якості й особистість;
- рекомендаційні листи;
- уміння писати;
- есе – обґрунтування бажання навчатися в обраному закладі;
- набутий досвід роботи і його суть;
- громадська діяльність (активність);
- мотивація та причини, з яких абітурієнт бажає вивчати право;
- місце (штат) постійного проживання;
- досягнення, подолані труднощі;
- отримана підготовка до коледжу;
- досягнення та лідерство;
- будь-що інше, що видається екстраординарним [2, с. 60].

Тож, як ми бачимо, вступна кампанія до юридичних коледжів США більш складна та вимоглива.

Щодо освітньо-кваліфікаційних рівнів у вищих юридичних навчальних закладах України, Німеччини та США, то вони дуже різняться, але є дуже цікавими.

Так, в Україні затверджені наступні освітньо-кваліфікаційні рівні: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст та магістр, які можна отримати у таких навчальних закладах: інститути, університети, академії, коледжі та технікуми.

Науковці С.Гусарев та О.Тихомиров дають наступну характеристику цим освітньо-кваліфікаційним рівням:

1. Молодший спеціаліст – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула:

- неповну вищу освіту;
- спеціальні уміння та знання, які є достатніми для здійснення функцій певного рівня професійної діяльності, передбачені для первинних посад певного виду юридичної діяльності.

Для осіб, які мають базову загальну середню освіту, навчання може бути організоване одночасно за освітньо-професійною програмою підготовки молодшого спеціаліста й освітньою програмою повної загальної середньої освіти.

2. Бакалавр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула:

- базову вищу освіту;
- фундаментальні і спеціальні уміння та знання щодо узагальненого об'єкта праці (діяльності), достатні для виконання завдань та обов'язків (робіт) певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді юридичної діяльності.

Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра може здійснюватися на основі освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста.

3. Спеціаліст – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула:

- повну вищу освіту;
- спеціальні уміння та знання, достатні для виконання завдань та обов'язків (робіт) певного рівня професійної діяльності, що передбачені для

первинних посад у певному виді юридичної діяльності.

4. Магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула:

- повну вищу освіту;
- спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді юридичної діяльності.

Окрім того, може здійснюватися підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістра на основі освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста [3, с. 114–117].

Термін “навчання” для молодшого спеціаліста-юриста становить – 2,5–3 роки, для бакалавра з напрямку “Право” – 3,5–4 роки, для спеціаліста та магістра – 1–1,5 року.

Нормативну форму державної атестації студента встановлюють залежно від напрямку підготовки та спеціальності у такому вигляді:

- для молодших спеціалістів: поєднання захисту дипломного проекту (випускної роботи) та складання державних іспитів (іспиту) або комплексний кваліфікаційний іспит;
- для бакалаврів: поєднання захисту випускної роботи та складання державного іспиту (іспитів);
- для спеціалістів: поєднання захисту дипломного проекту (випускної роботи) та складання державних іспитів (іспиту);
- для магістрів: поєднання складання державних іспитів та захисту магістерської випускної роботи [3, с. 131–132].

До особливостей вищої юридичної освіти України, як зазначають С.Гусарев та О.Тихомиров, належить те, що вона здійснюється на базі повної загальної середньої освіти і забезпечує фундаментальну, наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення їх кваліфікації. Підготовка фахівців у вищих юридичних закладах освіти проводиться з відривом (очна) або без відриву від виробництва (вечірня, заочна), шляхом поєднання цих форм, а з окремих спеціальностей – екстерном [3, с. 116–117].

У Німеччині система професійної підготовки юристів складається з двох етапів. Перший етап триває 3,5 роки, студенти вчать 9 і більше семестрів. Потім необхідно скласти перший державний іспит (референдарський), ціль якого – перевірка знань найважливіших дисциплін. Цей іспит складається в університетах. При успішній здачі екзамену студент отримує освітньо-кваліфікаційний рівень “кандидат юриспруденції”. Але у Німеччині вважається, що юрист без практичної освіти лише “наполовину” юрист, тоді як метою німецької юридичної освіти є юрист, що одержав академічну підготовку в університеті і пройшов дворічну практику. Таким чином, після здачі першого державного іспиту, для одержання диплома “повного” юриста, студент в обов'язковому порядку проходить оплачувану підготовку в декількох юридич-

них установах. Підготовча служба триває два роки і розглядається як продовження освіти, що здійснюється в “обов'язкових” правових установах і установах на вибір.

По закінченні підготовчої служби студент складає в екзаменаційному відомстві відповідної землі другий державний юридичний іспит (асесорський іспит), на якому він повинен показати знання та навички, набуті протягом практики. У результаті цього іспиту випускник набуває здатності обіймати посаду судді [1].

Отже, характерною особливістю системи юридичної освіти Німеччини є те, що яку б юридичну професію не обрав майбутній фахівець-юрист (адвокат, прокурор, нотаріус, суддя), йому в обов'язковому порядку необхідно успішно скласти другий державний іспит, тобто набути здатність обіймати посаду судді. Річ у тім, що у Німеччині молодий юрист повинен насамперед навчитися того, що повинен уміти німецький суддя: детально володіти діючим правом, правильно застосовувати правові норми до обставин справи та ін.

Слід також зазначити, що свою юридичну освіту у Німеччині студенти закінчують приблизно в 28 років. Порівняно з нашими випускниками це дійсно дуже пізно. І, як вважає А.Андрощук, цей факт є суттєвим недоліком системи юридичної освіти Німеччини.

Щодо професійної підготовки фахівців-юристів у коледжах США важливо підкреслити, що в Америці юридична освіта вважається другою вищою освітою. Річ у тім, щоб вступити в юридичний коледж, американець повинен закінчити середню школу, а також 4-річний коледж з будь-якої спеціальності, після закінчення якого випускник отримує освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр мистецтв”.

Так, вступивши до юридичного коледжу, студент може отримати освітньо-кваліфікаційний рівень – Juris Doctor (J.D. або JD – лат. “вчитель закону”) – Доктор юриспруденції – професійна освіта у сфері закону або Master of Laws (LL.M. або LL.M – лат., Legum Magister, для жінок може використовуватися Legum Magistra) – Магістр права – додаткова юридична освіта.

Ступінь JD зазвичай отримують після 3 років денного навчання та 4 років заочного навчання у юридичному коледжі. Основною метою цієї освіти є надання професійного навчання для тих, хто хоче стати юристами. Ступінь JD потрібен для отримання ліцензії на юридичну і адвокатську практику майже в усіх штатах США.

Для того щоб вступити на LL.M, необхідно представити нотаріально завірєну копію диплома з оцінками, резюме, лист про наміри, дві рекомендації. Деякі північноамериканські юридичні коледжі також вимагають певний досвід роботи. Освітньо-кваліфікаційний рівень Магістр права має на меті вужчу спеціалізацію в галузі юриспруденції після отримання освітньо-кваліфікаційного рівня Доктора юриспруденції. Наприклад, у галузі міжнародного права, кримінального права, комерційного права, захисту інтелектуальної власності та ін. Термін навчання для отримання ступеня Магістра права – один рік. Слід зазначити, що ця програма призна-

чається також для тих, хто бажає стати викладачами або для іноземних правників, які бажають вивчати американське, міжнародне або порівняльне право. Суттєвою перевагою цього освітньо-кваліфікаційного рівня є визнання його в усіх країнах світу, в той час як освітньо-кваліфікаційний рівень Доктор юриспруденції визнається тільки в Америці і низці інших країн [2; 6; 7].

Отже, як ми бачимо, різниця між освітньо-кваліфікаційними рівнями JD та LLM суттєва.

Аналізуючи організацію навчання, слід зазначити, що форми навчання при професійній підготовці фахівців-юристів у Німеччині та в Україні майже однакові. У вищих юридичних навчальних закладах України та Німеччини використовуються такі форми навчання: лекції, семінари, практичні заняття, написання контрольних робіт в аудиторії під контролем викладача або вдома, а також домашні роботи (курсові).

Щодо форм навчання у юридичних коледжах США, вони суттєво відрізняються від форм навчання України та Німеччини. Характерною формою навчання у юридичних коледжах США є практичні заняття з використанням кейс-методу, проблемного методу та “сократівського” методу, які тісно пов’язані між собою. Для кращого розуміння цих методів розглянемо їх більш детально.

В.Бігун зазначає, що кейс-метод полягає в опануванні права шляхом вивчення, зокрема аналізу судових справ чи випадків, ситуацій. Як стверджує науковець: “За визначенням він не є чимось інноваційним у дидактиці української системи вищої юрисвіти. Характеру інноваційності, для української системи дидактики, додає його застосування у поєднанні з “сократівським” методом”. “Сократівський” метод – методика діалогу наставника і студента шляхом постановки запитань і пошуку відповідей на них, унаслідок якого відбувається народження знання замість їх “передання” (як це зазвичай робиться під час лекцій)” [2, с. 65].

Застосування цієї методики В.Бігун описує наступним чином: Студентам дається завдання вивчити певне число справ на кожне заняття. Справи викладаються у збірниках справ, укладених тематично чи галузево (кримінальне право, контрактне право, конституційне право тощо). Справи – це письмові судові рішення судів. Студент читає, стисло викладає, обговорює і слухає лекції про судові справи. Обговорювання відбувається з використанням “сократівського” методу. Важливою частиною засвоєння матеріалу є вирішення на його основі інших гіпотетичних справ. Використання посібників і конспективних матеріалів робить методику ще більш ефективною.

В.Бігун підкреслює цінність методики, яка полягає в тому, що вона:

- поєднує право (правові норми) і фактичні ситуації, сприяючи запам’ятовуванню та розвитку вміння дедуктивної аргументації;

- уможливорює самостійне розкриття певних правових принципів, норм, інших істотних чинників, які зумовили прийняття того чи іншого судового рішення

- сприяє розвитку правового мислення, колегіальних стосунків викладача і студента [2, с. 66].

Цікавим є і проблемний метод. Завдяки цьому методу студенти вивчають право шляхом розв’язання правових задач (проблем). Цей метод складається із наступних етапів:

1. Підготовка проблеми.

2. Завчасне (до заняття) розповсюдження проблеми серед студентів. До занять студенти опрацьовують проблеми, а на занятті – обговорюють їх вирішення. При цьому студентів дається певна роль у ситуації, що може виникати на практиці.

3. Дискусійне обговорення проблеми на занятті. Судові рішення, законодавчі акти та інші джерела уможливають вирішення студентами проблеми [2, с. 68–69].

Слід зазначити, що кейс-метод та проблемний метод також використовуються на практичних заняттях у вищих юридичних навчальних закладах України, але окремо, без поєднання із “сократівським” методом.

Істотне значення у вищих юридичних навчальних закладах приділяється практиці. Практична підготовка студентів, як стверджують С.Гусарев та О.Тихомиров, є обов’язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня і має на меті набуття ними професійних навичок та вмінь. Мета практики – оволодіння студентами сучасними методами, формами, засобами майбутньої професійної діяльності, її організації, формування професійних умінь і навичок, виховання потреби систематичного поновлювання [3, с. 166].

Отже, розглянемо організацію практичної діяльності студентів України, Німеччини та США.

С.Гусарев та О.Тихомиров виділяють такі основні види практики в українських вищих юридичних закладах освіти:

- позанавчальна, що проводиться у формі залучення студентів у вільний від планових занять час до роботи в юридичних установах та об’єднаннях, участі в заходах з охорони громадського порядку, профілактики правопорушень серед молоді тощо;

- ознайомча, призначена для первинного ознайомлення студентів з різними видами юридичної діяльності, формування професійних ціннісних орієнтацій, покращення професійного відбору;

- стажування – завершальний етап навчання, проводиться після опанування студентом теоретичної частини та перед виконанням кваліфікаційної роботи або дипломного проекту, з метою підготовки майбутніх спеціалістів-юристів до самостійного виконання професійних функцій на певній посаді чи у сфері професійних навичок та умінь, збирання фактичного матеріалу для виконання кваліфікаційної та дипломної роботи, складання державних екзаменів. Під час цієї практики поглиблюють та закріплюють теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану.

Практика студентів проводиться на базах практики, які визначаються вищим навчальним закладом та замовниками та підготовку фахівців. Також студенти можуть самостійно з дозволу відповідних кафедр підбирати для себе місце проходження практики. Для студентів, які навча-

ються без відриву від виробництва, практика триває до одного місяця [3, с. 167–168].

Стосовно практики майбутніх фахівців-юристів у Німеччині, як вже зазначалося, вона починається тільки після теоретичного курсу навчання (3,5 років) та складання першого державного іспиту і триває два роки в “обов’язкових” правових установах і установах на вибір. До “обов’язкових” належать: загальний суд з цивільних справ, суд з кримінальних справ чи прокуратура, адміністративно-управлінські установи, адвокатура. Служба в “обов’язкових» місцях продовжується до трьох місяців, а в місцях на вибір, коло яких ширше, від 4 до 6 місяців. Після практики студенти складають другий державний іспит, на якому вони повинні показати знання та навички, набуті протягом практики.

Щодо практичної діяльності студентів у юридичних коледжах США, слід зазначити, що основний вид практики є юридична “клініка”.

В.Бігун у своїй праці дає наступне визначення юридичній “клініці”: “Юридична клініка – це спеціальна установа, що надає правову допомогу зазвичай малозабезпеченим особам та проводить науково-дослідну роботу; та водночас, – форма навчання майбутніх правників професійним знанням і навичкам, здійснювана під керівництвом наставника-юриста в такій установі” [2, с. 69–70].

Науковець стверджує, що правнича “клініка” виконує навчальну, соціальну, науково-дослідну, благодійницьку та інші функції. Навчальна функція – поєднання теорії і практики, вироблення різноманітних навичок: професійне спілкування, консультування, написання документів тощо. Соціальна функція – це задоволення потреб соціуму в юридичній інформації та обслуговуванні, підвищення професійної відповідальності юриста в здійсненні соціальної справедливості. Науково-дослідна функція передбачає проведення досліджень; благодійницька – надання безкоштовних юридичних послуг. Юридичні “клініки” діють як на базі навчального закладу, так і поза ним [2, с. 70].

Таким чином, аналізуючи практичну діяльність майбутніх фахівців-юристів у вищезазначених країнах, можна зробити висновок, що практична діяльність студентів у вищих юридичних закладах освіти України та Німеччини схожа, але відмінністю є строк її проходження. (Україна – до одного місяця, Німеччина – два роки). Щодо ВЮЗ освіти Америки, практична діяльність студентів майже зосереджена у стінах коледжу у так званій юридичній “клініці”.

Суттєво відрізняється і вартість навчання у ВЮЗ освіти України, Німеччини та США.

Так, в Україні нині набула поширення платна форма навчання. Деякі вищі юридичні навчальні заклади надають виключно платні освітні послуги. Але у державних ЮНЗ освіти, ті студенти, які навча-

ються за державним замовленням, за навчання не платять і, крім того, отримують стипендію в розмірі, який залежить від якості їхнього навчання.

В США навчання в юридичних коледжах є тільки платним. На відміну від української та американської юридичної освіти, юридична освіта Німеччини у державних університетах – безкоштовна. Звичайно, у Німеччині існують приватні вищі навчальні заклади, де платне навчання, однак, підготовка фахівців-юристів здійснюється тільки у державних університетах.

Проаналізовані матеріали дали можливість прийти до наступного висновку. Система професійної підготовки фахівців-юристів в Україні, Німеччині та США суттєво відрізняється одна від одної. А саме, відрізняються правила вступу до вищих юридичних навчальних закладів, освітньо-кваліфікаційні рівні, форми і методи навчання та практична діяльність. Але в кожній з цих систем професійної підготовки є свої як переваги, так і недоліки.

Перевагами є:

- в Україні – використання різних форм навчання, поєднання позанавчальної та ознайомчої практики в процесі навчання;

- у Німеччині – безкоштовне навчання і підготовка юристів тільки у державних університетах;

- в США – можливість отримання вузької спеціалізації в галузі юриспруденції, застосування у практичній діяльності юридичної “клініки”, поєднання кейс-методу з “сократівським” методом, який дає можливість підготовки творчої особистості фахівця, здатного до самореалізації та самовдосконалення.

Недоліками є:

- в Україні – відсутність достатнього фінансування, спеціалізації студентів правників; проблема працевлаштування випускників – юристів;

- у Німеччині – відсутність спеціалізації майбутніх фахівців-юристів, тривалість проходження практики;

- в США – платна форма навчання для всіх студентів.

Але, незважаючи на недоліки, використання досвіду вищих юридичних навчальних закладів США та Німеччини дозволяє вдосконалити методику професійної підготовки у ВЮЗ освіти України та знайти нові сучасні способи розвитку знань, навичок та якостей майбутніх фахівців-юристів.

Таким чином, на сьогоднішній день усі вищі юридичні навчальні заклади України мають ставити за мету співробітництво із зарубіжними ВЮЗ освіти, а саме: розробка сумісних програм, обмін науковим досвідом, участь у міжнародних проектах, що веде до зміцнення ідей демократії у всьому світі.

Література

1. Андрощук А. Г. Професійна підготовка юристів у Німеччині : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Андрощук А. Г. – К., 2006.
2. Бігун В. С. Юридична професія та освіта. Досвід США у порівняльній перспективі / В. С. Бігун. – К. : Видавнича організація “Юстиніан”, 2006. – 272 с.

3. Гусарев С. Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності) : [навч. посіб.] / С. Д. Гусарев, О. Д. Тихомиров. – [2-ге вид., перероб.]. – К. : Знання, 2006. – 487 с. – (Вища освіта XXI століття).

Використані Internet-джерела

4. [http:// www.nlau.net/index.php?r=main@id=702](http://www.nlau.net/index.php?r=main@id=702). – Назва з екрану.
5. <http://content.mail.ru/arch/13863/2381905.html> - 122.64 Кб. – Назва з екрану.
6. <http://www.mbastrategy.com.ua/content/view/1276/216/lang,Rus/> - 68к. – Назва з екрану.
7. [http:// law-edu.dp.ua/mizh-ilm-i-jd-vybyrayemo-yurydychnu-ocvitu.html](http://law-edu.dp.ua/mizh-ilm-i-jd-vybyrayemo-yurydychnu-ocvitu.html). – Назва з екрану.

НАШІ АВТОРИ

1. **Аніщенко Олена Валеріївна**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
2. **Андріїв Ніна Йосипівна**, магістрантка природничо-географічного факультету НДУ імені Миколи Гоголя.
3. **Балтремус Володимир Євгенійович**, викладач іноземних мов Вінницького інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.
4. **Безлюдна Вікторія Валеріївна**, аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
5. **Благінін Валерій Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
6. **Борисенко Ірина Василівна**, старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін Чернігівської філії Рівненського інституту слов'янознавства Київського славістичного університету.
7. **Блиствіт Оксана Миколаївна**, аспірантка Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
8. **Бугова Віра Олександрівна**, викладач англійської мови, здобувач лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.
9. **Гончарова Оксана Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри економічної кібернетики Таврійського національного університету імені В.І.Вернадського.
10. **Грицай Антоніна Модестівна**, старший викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
11. **Гриценко Інна Антонівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України.
12. **Гуріненко Інна Юріївна**, старший науковий співробітник сектору міжнародного співробітництва Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України, здобувач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
13. **Дубровська Лариса Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
14. **Зайцева Наталія Григорівна**, викладач англійської мови, аспірантка Інституту педагогіки НАПН України (лабораторія порівняльної педагогіки).
15. **Касаткин Денис Олександрович**, аспірант Кримського державного гуманітарного університету.
16. **Коваль Тетяна Василівна**, викладач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
17. **Ковальчук Олена Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Луцького національного технічного університету.
18. **Коваленко Євгенія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
19. **Коваленко Володимир Опанасович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
20. **Колесник Ірина Віталіївна**, старший викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
21. **Комиссаренко Елена Валентиновна**, преподаватель кафедры прикладной математики и экономической кибернетики Южного филиала Национального университета природопользования и биоресурсов Украины "Крымского агротехнологического университета" (ЮФ НУБиП Украины "КАТУ").
22. **Литовченко Ірина Миколаївна**, викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут".
23. **Локшина Олена Ігорівна**, кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.
24. **Лукашова Ніна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
25. **Лук'янюк Галина Павлівна**, старший викладач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
26. **Максименко Оксана Олексіївна**, старший викладач кафедри іноземних мов фінансово-економічного факультету Національного економічного університету ім. В.Гетьмана.
27. **Михайленко Олена Вікторівна**, аспірантка кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, викладач Чернігівського кооперативного технікуму.
28. **Падун Ніна Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
29. **Помігуєв Олександр Юрійович**, викладач нових інформаційних технологій та ТЗН, вищої категорії Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І.Я. Франка.
30. **Поприткіна Дурсунгозель Шамирадівна**, магістрантка природничо-географічного факультету НДУ імені Миколи Гоголя.

31. **Огієнко Олена Іванівна**, доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
32. **Оржеховська Олена Станіславівна**, аспірантка Інституту педагогіки НАПН України, лабораторія порівняльної педагогіки.
33. **Ростовська Ірина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
34. **Сбруєва Аліна Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.
35. **Солощенко Вікторія Миколаївна**, аспірантка Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.
36. **Радченко Тетяна**, аспірантка відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
37. **Тонконог Леся Миколаївна**, аспірантка кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
38. **Удовиченко Надія Костянтинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
39. **Філоненко Олена Станіславівна**, аспірантка кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
40. **Чернякова Жанна Юріївна**, викладач Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.
41. **Чистякова Ірина Анатоліївна**, викладач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.
42. **Шахрай Тетяна Олексіївна**, кандидат історичних наук, старший науковий співробітник відділу виховних систем у педагогічній освіті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
43. **Шеверун Надія Володимирівна**, аспірантка Інститут педагогіки АПН України.
44. **Шевчук Марина Олександрівна**, старший викладач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
45. **Шульга Наталія Володимирівна**, аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
46. **Щербак Павло Іванович**, завідувач кафедри фізичного виховання та валеології, кандидат педагогічних наук, доцент Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
47. **Щербань Ірина Юріївна**, аспірантка кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя
просимо користуватися новими ПРАВИЛАМИ
оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, ліве – 30 мм, праве – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 5 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

– **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;

– **квитанція про оплату** за друк статті – **15,00 грн. за 1 стандартну сторінку.**

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПИСУ

1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.

2) **Назва** друкується великими літерами по центру.

3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.

4) Короткі **анотації українською та російською мовами** (до 6 речень).

5) **Ключові слова.**

6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".

7) **Перед списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

8) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, текст, ключові слова).

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях на одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (**Рис. 1., Таблиця 1**). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

В редколегію журналу
"Наукові записки Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя"

Заява

Я (Ми)

автор (співавтори) статті _____

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"_____" _____ 201__ р.

Підпис